

Niveau(x) d'enseignement: 0
Centre d'intérêt: 570

Numéro EDUR : 6870295

Martineau, Yvan.

Elaboration et utilisation d'une grille d'analyse relative au syllabus de cours par une approche systématique, dans le cadre d'une adaptation structurelle des ressources académico-administratives / par Yvan Martineau. -- [Trois-Rivières?] : Y. Martineau, 1984.
x, 171 f. ; 26 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 116-121.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Plan de cours * Elaboration d'instruments * Organisation pédagogique * Organisation administrative * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Evaluation d'instruments

Le syllabus est l'instrument que privilégie l'UQTR pour identifier les composantes principales d'un cours. Le syllabus est un instrument qui doit permettre la juxtaposition des objectifs du programme, des objectifs du professeur et des attentes des étudiants. L'UQTR, cependant, ne propose pas de processus permettant de régulariser les échanges entre les intervenants qui utilisent le syllabus, ni de tirer parti des résultats de ces échanges. La recherche tente d'apporter une solution à ce problème en proposant une grille d'analyse du syllabus susceptible de pouvoir intervenir sur le contenu du syllabus, sur la procédure de transmission des informations relatives au syllabus et sur la structure académico-administrative. L'auteur a élaboré une grille d'analyse grâce à laquelle 24 syllabus, dans cinq départements et quatre modules, furent analysés. L'objectif spécifique de la recherche est la vérification du degré de précision et de compréhension des diverses questions de la grille d'analyse. Les résultats obtenus à partir de l'expérimentation montrent que la grille proposée est dans l'ensemble compréhensible par les divers intervenants. Certaines améliorations pourraient, néanmoins, y être apportées.

Type de document: r



Université du Québec à Trois-Rivières

**Fiche-résumé de travail
de recherche de 2e cycle**

- ☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Yvan Maréneau ✓

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur

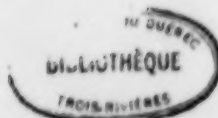
de recherche: Mme Louise Paradis, directrice

Nom du co-directeur

de recherche (s'il y a lieu): M. Daniel Boisvert, co-directeur

Titre du travail

de recherche: Elaboration et utilisation d'une grille d'analyse
relative au syllabus de cours par une approche
systémique, dans le cadre d'une adaptation
structurelle des ressources académico-administratives.



Résumé:*

Constituante de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Trois-Rivières partage avec d'autres intervenants une mission globale d'innovation, de transmission, de conservation et d'application des connaissances à l'intérieur du système éducatif québécois. Afin de mieux comprendre la façon dont l'Université poursuit l'atteinte des visées identifiées plus haut, il est nécessaire de se référer aux activités fondamentales qu'elle assume soit: l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité.

Essentiellement processus de communication des connaissances dans les secteurs que choisit l'Université, l'enseignement figure comme étant sa responsabilité première. Les politiques et la mission de l'U.Q.T.R. deviennent opérationnelles par l'intermédiaire des programmes d'enseignement et ces programmes, à leur tour, prennent toute leur dimension par l'entremise des cours qui y sont dispensés. L'instrument que privilégie l'U.Q.T.R. dans l'identification des composantes principales du cours est le syllabus. De plus, le syllabus devient l'instrument devant permettre la juxtaposition des objectifs du programme, des objectifs du professeur et des attentes des étudiants.

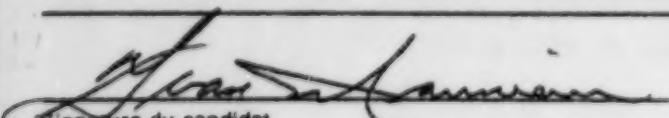
Cependant, l'U.Q.T.R. vue comme un système académique ouvert à son milieu, ne propose pas de "processus" permettant de régulariser les échanges entre les intervenants qui utilisent cet instrument (syllabus), ni de tirer parti des résultats de ces échanges. C'est à ce problème que la présente recherche tente d'apporter une solution en proposant un instrument susceptible de pouvoir intervenir sur le contenu du syllabus de cours, sur la procédure de transmission des informations relatives aux syllabus et sur la structure académico-administrative.

Notre intervention veut donc établir une grille d'analyse qui facilitera la tâche des instances impliquées dans cette partie du système. La grille d'analyse

permettra une cueillette de données et favorisera la transmission d'un flux d'informations nécessaires aux ajustements possibles du contenu du syllabus pour ainsi permettre l'atteinte des objectifs des cours et des programmes. Le fait de créer un outil académico-administratif ne supplée pas à l'effort nécessaire pour résoudre le problème de la compréhension et de la transmission de l'information.

Ce processus d'analyse qu'exige la grille, centre l'intervenant sur une démarche d'auto-régulation plutôt que sur une démarche systématique d'entreposage d'information. Cependant l'objet de la présente recherche est la vérification du degré de précision et de compréhension des diverses questions de la grille d'analyse.

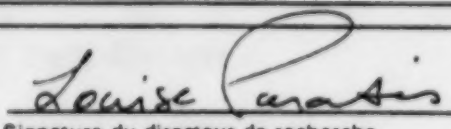
Il serait souhaitable que la recherche ultérieure sur le sujet explore le niveau d'efficacité de ce genre de grille; cette efficacité pouvant être d'ordre fonctionnel, financier et aussi d'apprentissage, c'est-à-dire par rapport aux besoins d'apprentissage des personnes ayant à utiliser le syllabus de cours.


Signature du candidat

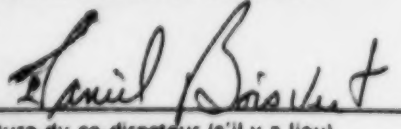
Date: 22-08-84

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:


Signature du directeur de recherche

Date:


Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date: 22 août 1984

UNIVERSITE DU QUEBEC

ELABORATION ET UTILISATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE
RELATIVE AU SYLLABUS DE COURS PAR UNE APPROCHE
SYSTEMIQUE, DANS LE CADRE D'UNE ADAPTATION
STRUCTURELLE DES RESSOURCES ACADEMICO-ADMINISTRATIVES

par

YVAN MARINEAU

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Août 1984



TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS	viii
LISTE DES TABLEAUX.	ix
LISTE DES FIGURES	x
CHAPITRES	
I. HISTORIQUE ET PROBLEMATIQUE	1
1.1 La connaissance et l'Université	1
1.2 L'épanouissement de la réalité abstraite	1
1.3 Le soutien organisationnel à la connaissance: l'université.	4
1.4 Les fonctions universitaires	7
1.5 L'Université du Québec à Trois-Rivières.	9
1.6 Les activités principales de l'Université du Québec à Trois-Rivières	9
1.7 L'enseignement, programmes et cours	12
1.8 Le rôle du syllabus de cours	13
1.9 Résumé.	16
II. L'UNIVERSITE ET SON ORGANISATION D'ENSEIGNEMENT.	17
2.1 La place de l'enseignement à l'Université	17
2.1.1 Les priorités	17
2.1.2 Les ressources humaines et financières.	18

	Page
2.1.3 Les moyens d'enseignement.	19
2.2 L'organisation de l'enseignement.	19
2.2.1 Les structures décisionnelles	19
2.2.1.1 La Commission des études	20
2.2.1.2 Le Décanat de la gestion académique. .	20
2.2.1.3 Le Département	21
2.2.1.4 Le Décanat des études de premier cycle	21
2.2.1.5 La Famille.	22
2.2.1.6 Le Module	23
2.3 Quelques notions	24
2.3.1 Le programme d'études	24
2.3.2 Le cours	25
2.3.3 Le syllabus de cours	25
2.4 Les problèmes constatés.	27
2.5 Solution envisagée	29
2.5.1 Moyen utilisé.	29
2.5.2 Les ajustements prévisibles	29
2.6 Les limites de la recherche	30
2.7 Justification de la recherche	32
2.7.1 Au plan de la discipline	33
2.7.2 Au plan professionnel	34
2.7.3 Au plan personnel	34
2.8 Résumé	34
III. L'UNIVERSITE: UNE ORGANISATION SYSTEMIQUE	38
3.1 La théorie des systèmes.	41

3.1.1	La cybernétique.	41
3.1.2	La théorie de l'information.	41
3.1.3	La théorie des jeux	41
3.1.4	La théorie de la décision	41
3.1.5	La topologie ou mathématique des relations. . .	41
3.1.6	L'analyse factorielle.	42
3.1.7	La théorie générale des systèmes	42
3.2	Quelques notions fondamentales	42
3.2.1	Système	42
3.2.2	Structure.	43
3.2.3	Modèle	44
3.2.4	Isomorphisme.	45
3.2.5	Environnement	45
3.3	L'approche systémique	46
3.3.1	Le système	47
3.3.2	La structure.	48
3.3.3	La fonction	48
3.3.4	Le procès	48
3.4	La dynamique des systèmes.	50
3.4.1	Le contrôle	51
	A) Motivation	51
	B) Evaluation	51
	C) Aide à la prise de décision.	52
3.4.2	Le flux	52
3.4.3	Le "feed-back"	54

3.5	La représentation du système universitaire.	57
3.5.1	Le contrôle.	57
3.5.2	Le flux	58
3.5.3	Le "feed-back".	59
3.5.4	L'intrant	60
3.5.5	Les effets immédiats de l'utilisation de la grille d'analyse	60
	A) Le contrôle.	61
	B) Le flux	62
	C) Le "feed-back".	62
	D) L'intrant	62
3.6	Résumé.	63
IV.	MODELE D'EXPERIMENTATION ET PRESENTATION DES RESULTATS	64
4.1	Le champ d'expérimentation.	64
4.1.1	Le contrôle.	65
4.1.2	Le flux	67
4.1.3	Le "feed-back".	67
4.1.4	L'intrant	67
4.2	La grille d'analyse du syllabus de cours	67
4.3	Liste des départements et des modules consultés	76
4.4	Liste des syllabus des cours analysés	79
4.5	Compilation des réponses par syllabus de cours-département	82
4.6	Résumé.	94

V.	L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS.	96
5.1	Interprétation des résultats	96
5.1.1	Objectifs spécifiques	96
	Question 1.	96
	Question 2.	97
	Question 3.	97
	Question 4.	98
	Question 5.	99
5.1.2	Interprétation globale des résultats relatifs aux objectifs spécifiques.	99
5.1.3	Formules pédagogiques	100
	Question 6.	100
	Question 7.	100
	Question 8.	101
	Question 9.	101
5.1.4	Interprétation globale des résultats relatifs aux formules pédagogiques	102
5.1.5	Contenu détaillé.	102
	Question 10	102
	Question 11	103
	Question 12	103
	Question 13	104
5.1.6	Interprétation globale des résultats relatifs au contenu détaillé.	104
5.1.7	Evaluation.	105
	Question 14	105
	Question 15	105

Question 16	106
Question 17	106
Question 18	107
5.1.8 Interprétation globale des résultats relatifs à l'évaluation.	108
5.1.9 Principales références	108
Question 19	108
Question 20	109
Question 21	109
5.1.10 Interprétation globale des résultats relatifs aux principales références	110
VI. CONCLUSION	111
6.1 La problématique.	111
6.2 La méthode.	112
6.3 Les résultats	113
6.4 Les implications	113
6.4.1 Les implications pratiques de la grille d'analyse	114
6.4.2 Les recherches ultérieures	114
BIBLIOGRAPHIE	116
APPENDICE 1 - COMPILATION DES RESULTATS ET COMMENTAIRES POUR CHAQUE QUESTION DE LA GRILLE D'ANALYSE DU SYLLABUS DE COURS	122
APPENDICE 2 - FORMULAIRE DU SYLLABUS DE COURS.	167

REMERCIEMENTS

J'aimerais dans un premier temps, exprimer toute ma gratitude aux personnes qui ont rendu possible la présente recherche. Je remercie sincèrement Mme Louise Paradis et M. Daniel Boisvert respectivement directrice et co-directeur, pour leur appui constant et leurs conseils judicieux. De plus, je voudrais souligner la collaboration et les encouragements de M. Jean-Marie Archambault, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, M. André Turmel, vice-doyen à la Famille des arts et des sciences humaines, Mme Nicole Bourget, chef de la section génagogie, M. Dominique Morissette, professeur au département des sciences de l'éducation et Mme Nicole B. Létourneau, secrétaire à la Famille des arts et des sciences humaines.

Enfin, je me permets de dédier ce rapport de recherche à ma petite fille Cynthia, âgée de 3 ans, qui a été pour moi une très grande source de motivation.

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

	Page
1. La grille d'analyse du syllabus de cours.	69
2. Départements consultés, syllabus analysés et nombre de répondants.	77
3. Modules consultés, syllabus analysés et nombre de répondants.	78
4. Liste des syllabus de cours analysés	80
5 à 13. Compilation des réponses, des syllabus de cours par département	83 à 91
14. Compilation globale des réponses	92
15. Pourcentage de réponses obtenues à chaque question de la grille d'analyse du syllabus de cours.	93

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1. L'organisation hiérarchique de l'enseignement au premier cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières. . . .	36
2. Mécanisme de prise de décision	53
3. Mécanisme de "feed-back"	55
4. Modèle d'expérimentation	65

CHAPITRE I

HISTORIQUE ET PROBLEMATIQUE

1.1 La connaissance et l'Université: Le phénomène de la recherche et de la transmission des connaissances est une réalité fort ancienne à laquelle l'humanité accorde depuis longtemps une place privilégiée dans son agir. Ce phénomène qui a été à la base du schisme entre l'Orient et l'Occident provoque encore aujourd'hui des tensions entre ces deux pôles et hisse entre eux des obstacles quasi infranchissables. Nous ne pouvons nier cette évidence lorsque nous songeons à l'impact que provoque la connaissance et son processus sur la culture, la science, la religion ou encore sur la pensée toute entière. La vie de l'homme, son comportement et son environnement en sont profondément marqués. Les systèmes que l'homme construit sont à son image et il en est un plus particulièrement qui lui ressemble et c'est celui de l'éducation. Sur ce plan, Bogdan Suchodolski (1971) en fait une démonstration convaincante lorsqu'il propose de considérer l'évolution de l'éducation sous le double prisme de l'essence et de l'existence.

1.2 L'épanouissement de la réalité abstraite: Toute notre histoire occidentale est marquée par la longue marche de l'humanité vers la vérité et la connaissance du monde. Depuis l'époque grecque cependant un choix radical s'est opéré en matière de savoir. On a préféré la connaissance abstraite (réfléchie), c'est-à-dire celle qui utilise comme moteur la raison à celle du corps qui procède par la sensation ou l'intuition. Ce

choix s'articule à travers l'histoire de la pensée occidentale de manière systématique.

D'abord l'époque grecque émet les premiers fondements de la pensée occidentale en affirmant que tout dans l'univers sensible s'explique par l'influence directrice et informatrice des idées. Ainsi, Goldschmidt (1945) signale que Platon conçoit que notre objet propre de connaissance (scientifique) est le monde réel des idées dont le monde sensible n'est que l'ombre ou la copie. Selon Boutroux (1925: 95), il semble qu'avec Aristote, se dégage déjà le processus de la recherche des connaissances.

L'objet de la science sera l'être; mais cet être ne sera ni une réalité universelle et spirituelle, intuitivement vue, car seul le composé concret existe; ni le concret ou l'individuel comme tel, car il est dépourvu de stabilité. Ce sera l'élément stable et un dégagé du réel sensible par l'abstraction.

La matière n'est qu'objet primaire de connaissance. Les idées, les principes et les lois issus de l'intelligence deviennent les véritables sujets à connaître.

Saint-Augustin donnera à l'héritage greco-romain une dimension nouvelle. Tout comme Platon, Aristote ou Plotin, Saint-Augustin admet que la connaissance commence par une intuition pleinement certaine du monde intelligible, c'est-à-dire d'un objet de connaissance. Cependant, il ajoute que cet objet se révèle directement et en pleine évidence à l'esprit indépendamment des sens et, par conséquent est à l'abri de toute erreur. Cette nouveauté que représente la notion d'erreur entraîne également l'association entre l'erreur et les sens.

Gilson (1945) signale que Saint-Thomas d'Aquin limite encore plus la pensée de ses précurseurs en établissant une hiérarchie dans le processus de l'intelligibilité. Il parle d'abord d'une première "couche" qui regroupe l'intuition sensible, l'intuition intellectuelle et enfin l'intuition du bon sens. Par la deuxième "strate" il s'agit de généraliser donc d'induction. Par la suite, à la troisième étape qui est la déduction, l'homme s'approche d'une connaissance intellectuelle parfaite. Enfin, la systématisation, dernière étape, permet de construire notre monde en système. Ce mouvement d'ascension en partant des sens nous entraîne vers la "véritable" connaissance de la réalité.

L'époque moderne voit naître les fondements actuels de la recherche scientifique. Selon Cresson (1956), il semble que François Bacon soit l'un des premiers fondateurs de cette époque. Nous convenons, de plus, que René Descartes en est un autre fondateur incontestable. Le premier, davantage théoricien de la méthode inductive des sciences positives, propose une classification "justifiée" des sciences en fonction de l'homme. Ce sont l'Histoire (mémoire), la Poésie (imagination) et la Science (raison). Evidemment, la troisième catégorie est celle à laquelle l'on accorde une plus grande crédibilité. Il ne fallait qu'un pas pour que René Descartes reprenne à sa manière les prémisses déjà énoncées pour proposer une méthode de pensée révolutionnaire en trois étapes: d'abord instituer un doute universel sur toute réalité, deuxièmement trouver dans ce doute même le premier fondement de toute certitude et troisièmement former des idées claires et distinctes. C'est par cette méthode qu'il énonce le fameux "Je pense donc Je suis", trouvant en cela la preuve indestructible de son

existence et, par conséquent de toute réalité. De plus, par cette méthode, il déclare les droits et les pouvoirs de la Raison sur un monde qu'elle domine et organise.

C'est de cette période que naissent les grands auteurs de la pensée contemporaine: Emmanuel Kant, Auguste Comte, Charles Darwin, Karl Marx, Frederick Hegel, Emile Durkheim et William James.

Cependant, en même temps que la pensée occidentale se formait autour du débat de la Raison, ou de l'intelligible, l'homme occidental s'organisait de manière structurée ce qui devait permettre de perpétuer et de promouvoir la connaissance. C'est dans ce contexte que sont apparues les premières universités.

1.3 Le soutien organisationnel à la connaissance: l'université

Les premières universités sont apparues en Europe à la fin du Bas Moyen-Age. On a vu naître la Sorbonne en 1215, Oxford en 1249, Cambridge en 1284, Heidelberg en 1386, Cologne en 1388. Ces universités avaient d'abord pour principale mission de transmettre l'héritage religieux de leurs fondateurs. Cependant, les princes y virent rapidement un lieu propice pour former leur administration locale. Mais ces premières universités manquent d'ouverture intellectuelle malgré leurs prétentions.

Dès ses origines, l'Université manque cependant d'esprit pratique: l'enseignement technique destiné aux marchands (comptabilité, calcul, langues étrangères), se fait en dehors d'elle; de même la pratique des arts proprement dits lui échappe (architecture, peinture, sculpture).
(Deveze, 1976:10)

C'est en dehors de ces structures que les grands noms de la pensée produiront leurs oeuvres. Et la raison est fort simple. La scolastique qui transmet le message de la Révélation ne laisse aucune place à la connaissance dite humaine. Cette dernière est considérée comme vulgaire, voire hérétique.

Sur le plan du contenu de la connaissance dans l'Université, l'accent est mis plutôt sur la transmission, et tout au plus l'explication d'un patrimoine "de vérité constituée" que sur la recherche, ou tout au moins la recherche sera-t-elle seulement définie comme l'utilisation de l'héritage chrétien et des textes antiques au service de la foi, d'une croyance révélée, donc en principe intangible. (Deveze, 1976:11)

Il ne fait aucun doute que l'université du Moyen-Age faisait appel à l'élite et ne pouvait que le servir. Mais graduellement sous l'assaut répété des penseurs modernes qui drainaient de plus en plus d'auditeurs et les pressions exercées par les dirigeants laïcs des pays européens pour s'accaparer le pouvoir issu de la connaissance, les universités ont élargi leurs cadres disciplinaires et intellectuels.

Il nous faut attendre le XIXe siècle pour voir surgir les universités en tant que système d'enseignement supérieur ayant une relative autonomie face à leurs créateurs ou leurs promoteurs. Sous l'impact des sociétés industrielles, au moment où d'une part les sciences se sont séparées définitivement de la théologie ou de la philosophie et, d'autre part, au moment où, socialement, apparaît ce qu'on appellera une bourgeoisie capitaliste qui devient la classe dirigeante, les universités recevront dorénavant leur mission d'une plus grande proportion du peuple. Ainsi l'université passe d'un système fermé à celui d'un système plus ouvert

à son environnement social.

Ici au Québec, l'histoire de nos universités est à peu de chose près celle de toutes les universités occidentales. Plus récemment, au début des années '60', l'état, en réclamant des spécialistes pour constituer une fonction publique moderne et sophistiquée et en créant de toutes pièces de nouvelles universités dans des régions "périphériques" a joué un rôle important dans l'expansion des activités universitaires.

L'objectif de démocratisation qui a inspiré la réforme générale du système d'éducation au cours des années '60' a également constitué un défi sans précédent pour notre système universitaire... Nos universités ont donc peu à peu (voire inconsciemment) atteint un public plus large, de nouveaux groupes sociaux et elles ont été confrontées à des problèmes qui leur étaient en bonne partie étrangers quelques années auparavant. (Commission d'étude sur les universités, 1979:5)

Ainsi, l'université québécoise reçoit-elle l'héritage de la pensée occidentale sur le plan des méthodes, des processus et des objets de connaissance en plus de s'inscrire à la vie sociale du Québec. Elle est au prise avec le mandat que la société lui confie tout en s'efforçant de poursuivre la démarche intellectuelle de ses prédécesseurs.

Aujourd'hui, pour envisager la place de l'université dans le système social, nous devons répondre à la question suivante: quels services une société veut-elle se donner lorsqu'elle met sur pied une université? D'une manière stricte, nous devons répondre que la société demande à l'université de remplir au moins trois fonctions importantes: transmettre, adapter et produire.

1.4 Les fonctions universitaires: Voyons d'abord la fonction de transmission. Semblable à la fonction des anciennes universités, son but est d'assurer la passation de l'héritage culturel et scientifique d'une génération à l'autre. L'université à ce titre est un réservoir culturel avec des professeurs qui sont chargés de tenir à jour, d'inventorier, de structurer les connaissances acquises.

Cependant, la société évolue, les besoins changent, les professions se multiplient et les sciences se développent. Une deuxième fonction doit donc se joindre à la première: c'est l'adaptation. A la suite d'une pratique sociale particulière ou de changements dans les mentalités et dans les modèles d'organisation sociale, une nouvelle profession peut naître, donc il faut en assurer les fondements scientifiques et techniques. On peut penser à la formation d'avocats à l'aide juridique, aux récréologues, aux gégagogues, aux sexologues, aux politicologues, etc. Essentiellement, dans ces cas, l'université adapte son enseignement ou ses programmes à de nouveaux besoins et en même temps elle aide les nouvelles générations à s'adapter aux situations nouvelles. Il y a aussi des développements scientifiques internes à des disciplines qui ont la même sorte d'effets. A un moment donné, on trouve le moyen d'unir théoriquement la biologie et la physique et on crée la bio-physique.

Il y en a aussi une troisième, une fonction de production, qui vient du rôle qu'ont aussi les universités de collaborer à la croissance des connaissances scientifiques et par le fait même, de faire de la recherche pour assurer le développement de la science et des connaissances qui doit soutenir et accompagner le développement de la société.

L'organisation de l'université québécoise reflète bien l'actualisation des trois fonctions mentionnées précédemment. Il y a d'abord l'enseignement dit de premier cycle qui, par ses certificats et ses baccalauréats, sert prioritairement selon les fonctions universitaires que nous avons expliquées, à transmettre les connaissances acquises. De plus, soucieuse d'ajuster ses programmes aux besoins de la société, l'université se donne des mécanismes et des politiques d'adaptation de l'enseignement, participant ainsi à l'accroissement des connaissances scientifiques.

Ensuite viennent l'enseignement et la recherche au niveau des études avancées (deuxième cycle), qui par ses maîtrises professionnelles ou scientifiques, transmettent les connaissances acquises et les adaptent en fonction des axes de développement de nouvelles disciplines et de nouvelles technologies. Ces fonctions sont étroitement liées à la contribution des chercheurs qui par leurs efforts constants de production, assurent la rigueur scientifique des connaissances.

A cet effet, les programmes de doctorat (troisième cycle) identifiés à la recherche et les projets de recherche eux-mêmes poursuivent ces efforts de transmission d'adaptation et de production. Concrètement, quant à cette fonction, des investissements de plusieurs millions de dollars sont octroyés annuellement aux chercheurs.

Maintenant, l'université et plus particulièrement l'université québécoise doit pour la première fois, depuis son existence, tenir compte de nouvelles

variables et de nouveaux phénomènes:

- 1 - le nombre des étudiants à temps complet tend à se stabiliser;
- 2 - les besoins et le nombre des étudiants à temps partiel tendent à croître;
- 3 - les ressources humaines et matérielles disponibles pour le développement des universités se font de plus en plus rares.

Bien sûr, il existe d'autres constatations que nous pouvons faire afin de décrire la situation actuelle. Cependant, nous remarquons qu'elles manifestent sensiblement les mêmes tendances: la rareté croissante des ressources et le changement graduel des besoins des étudiants.

1.5 L'Université du Québec à Trois-Rivières (U.Q.T.R.): Constituante de l'Université du Québec, Trois-Rivières partage avec d'autres intervenants une mission globale d'innovation de transmission de conservation et d'application des connaissances à l'intérieur du système éducatif québécois. Cette mission de l'Université est spécifiée dans deux grands objectifs généraux de l'enseignement supérieur québécois soit:

- la conservation, l'accroissement et la transmission des connaissances;
- l'apport d'une contribution significative et qualitative au développement économique, social et culturel de la collectivité québécoise. (Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, 1977:25)

1.6 Les activités principales de l'Université du Québec à Trois-Rivières: Afin de mieux comprendre la façon dont l'Université poursuit l'atteinte des visées identifiées plus haut, il est nécessaire de se référer aux activités fondamentales qu'elle assume. Les activités

principales qu'on lui reconnaît sont: l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. Essentiellement processus de communication des connaissances dans les secteurs que choisit l'Université, l'enseignement figure comme étant sa responsabilité première. En tant que lieu éducatif, l'Université tire en effet sa raison d'être de la formation de l'étudiant. Cette fonction de formation implique que l'Université favorise au-delà des contenus d'activités d'enseignement qu'elle véhicule, un choix de moyens propices à l'étudiant:

- à l'apprentissage et à la pratique de la réflexion scientifique;
- au développement de l'autonomie au plan intellectuel, personnel et professionnel ainsi qu'au plan de l'atteinte progressive de la plus haute compétence dans une discipline ou un champ d'études. (Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, 1981:15)

On comprend dès lors que l'enseignement soit un point de convergence de l'attention et des ressources institutionnelles. C'est d'ailleurs sur cette première responsabilité de l'Université que notre attention va porter. L'Université doit donc se montrer soucieuse d'ajuster périodiquement son répertoire de programmes et d'activités et leur contenu en vue de suivre l'évolution des connaissances et des besoins manifestés par la collectivité.

Il faut ajouter que la fonction d'enseignement ne se limite pas à dispenser les connaissances mais qu'elle englobe aussi les préoccupations touchant les variables présentes dans une situation d'apprentissage comme: les objectifs de formation, de cycles d'études et de programmes; la pédagogie; l'encadrement de l'étudiant; la relation professeur-étudiant.

Ainsi, considérant l'Université comme un système de transformation, il est essentiel qu'elle soit à l'écoute de son environnement et des besoins de la collectivité. C'est par un effort qualitatif qu'est appelée à se former la trame du développement à venir de l'institution. La poursuite d'une telle finalité suppose en soi que l'Université se donne des critères et des instruments d'évaluation de la qualité de ses interventions. Cette évaluation doit se manifester en fonction bien sûr de l'appréciation des gestes en eux-mêmes, mais elle doit être capable aussi de questionner la valeur des réalisations de la communauté et de ses membres en fonction de critères extrinsèques aux activités effectuées. Ce rôle de questionnement extrinsèque lié aux objectifs définis est partie intégrante des principes directeurs de l'Université qui s'inscrivent de ce fait comme des rappels constants de la nécessité de l'évaluation en vue de l'essor institutionnel.

Quant à l'objectif de qualité que s'est fixée l'Université, il se devrait plus que jamais de persister et de s'accentuer en misant sur la créativité et l'innovation dans les activités et les projets. C'est en assurant de façon continue la qualité de ses interventions que l'Université pourra véritablement assumer son rôle au cours des prochaines années; un rôle comprenant les exigences du dépassement, de l'approfondissement et de l'adaptation des connaissances. La qualité est aussi le moteur de la fonction critique de l'Université. Celle-ci ne peut prétendre à la maîtrise des disciplines et des méthodes de recherche, dimensions essentielles de la fonction critique, de même qu'elle ne peut prétendre à la plus haute compétence dans ses champs de spécialisation, si à la base de ses activités ne se retrouve pas un souci profond de qualité des agirs.

1.7 L'enseignement, programmes et cours: Le secteur "enseignement et recherche" base donc en définitive la continuité de son développement sur l'accentuation de cette dimension qualitative de concert avec les autres secteurs de l'Université mis à contribution dans la réalisation des trois fonctions fondamentales. Du secteur "enseignement et recherche" notre attention portera surtout sur les études de premier cycle.

Comme les autres politiques spécifiques, la politique de développement des études de premier cycle vient compléter, en l'appliquant, la politique-cadre de développement du secteur "enseignement et recherche". Ce rôle d'application consiste à tracer des orientations qui permettent à la dynamique de développement des études de premier cycle d'actualiser les principes directeurs, les grandes orientations et les objectifs spécifiques de développement de la politique-cadre 1981-84.

En tant que moyens d'interventions privilégiés au sein des études de premier cycle, les programmes et les cours méritent une attention particulière à l'intérieur de la politique de développement.

Que ce soit pour les programmes ou pour les cours, les objectifs doivent être définis avec clarté et précision. C'est en fonction des objectifs que sont par la suite définies les autres composantes des cours et des programmes, et que peut être conçue une démarche d'évaluation permettant à l'étudiant de vérifier son degré d'atteinte des objectifs. L'ensemble de cette démarche est d'ailleurs traduite dans le formulaire de syllabus

de cours dont nous traitons plus longuement dans le chapitre suivant.

Définir avec clarté et précision les objectifs ne doit pas conduire à restreindre la portée de l'utilisation des cours. Ainsi, des programmes distincts se recoupent dans certains de leurs objectifs ce qui a des répercussions au plan des cours. Pour cette raison, l'Université insiste pour que soit limitée au minimum la création de cours distincts lorsqu'il y a communauté d'objectifs. Les adaptations requises pour appliquer le cours à un programme ou à une clientèle en particulier ne justifient pas la multiplication des cours et seront apportées à l'intérieur du syllabus de cours. De plus, l'utilisation des mêmes cours par plusieurs programmes permet un décloisonnement qui ne peut qu'être bénéfique au regard de la philosophie de formation du premier cycle.

Quant aux objectifs du programme, c'est à travers eux que doit se définir la formation visée par le programme. Leur définition doit donc être suffisamment précise pour que cette formation puisse être appréhendée et que puisse être établie la pertinence des cours du programme au regard de la formation visée.

1.8 Le rôle du syllabus de cours: Dans le cas d'un cours, le contenu doit avoir une relation directe avec les objectifs du cours. Cette partie de la description d'un cours doit comporter les principaux éléments du contenu, la partie correspondante au syllabus de cours ayant pour rôle de préciser les détails du contenu. Comme le contenu des cours est en relation avec l'atteinte des objectifs et que les cours peuvent être utilisés dans plusieurs programmes, l'Université considère que tous les

éléments de contenu présents dans la description d'un cours doivent être repris dans le syllabus. De plus, les procédures relatives au syllabus de cours devront assurer que toute modification du contenu prévue à la description d'un cours soit approuvée avant son implantation.

Considéré comme étant le moyen privilégié par l'Université pour favoriser l'atteinte des objectifs des cours et par conséquent, ceux des programmes, il nous apparaît essentiel d'accorder au syllabus de cours une importance de premier ordre et de faire en sorte que chaque instance administrative concernée joue pleinement son rôle et ce, d'une façon dynamique.

Ainsi, les informations recueillies auprès des diverses instances et l'expérience vécue à ce jour comme Secrétaire-administrateur à la Famille des arts et des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières, démontrent clairement qu'il n'y a pas de vérification et de suivi systématiques et cycliques de cette opération sanctionnée par la résolution suivante: 104-CE-83 relative à la transmission par les départements des syllabus de cours aux modules et au décanat du premier cycle

Considérant que les objectifs des programmes et des cours relèvent de la juridiction modulaire;

CONSIDÉRANT que les syllabus de cours doivent indiquer comment les activités proposées peuvent permettre l'atteinte desdits objectifs;

CONSIDÉRANT que l'évaluation des enseignements, qui est de juridiction modulaire, doit permettre de vérifier si les cours définis dans les syllabus ont permis d'atteindre les objectifs des programmes et des cours;

CONSIDÉRANT qu'une étude approfondie des syllabus de cours permettrait une révision qualitative des programmes par les modules et les sous-commissions concernées;

SUR MOTION DUMENT APPROUVEE, IL EST RESOLU:

- 1^o que chaque département transmette aux modules concernés et au Décanat du premier cycle les documents suivants:
 - au début de chaque session, les syllabus des cours que le département offrira pendant la session;
 - à la fin de chaque session, les mêmes syllabus de cours annotés cette fois par les professeurs responsables desdits cours;
- 2^o que le doyen du premier cycle établisse, en consultation avec les vice-doyens, le formulaire destiné à cette fin.

En conséquence, on serait tenté de croire que l'attitude du "système académique" est limitée dans l'atteinte de sa mission en ce sens qu'il reçoit peu de "feed-back" sur la dynamique de cette opération. Un manque de "feed-back" dans cette partie du "système universitaire" ne permet pas l'utilisation maximale des structures académico-administratives et réduit significativement la possibilité d'atteindre les objectifs que se sont fixés les études de premier cycle.

Un manque de soutien informatif auprès des principaux intervenants dans l'opération d'élaboration, de transmission et de vérification des syllabus de cours met en cause la crédibilité de l'instrument et a aussi pour effet de créer un climat d'insécurité et d'insatisfaction chez les étudiants et les professeurs. Presque à chaque début de session, on assiste à des situations conflictuelles entre étudiants et professeurs parce que le syllabus proposé démontre peu de compatibilité par rapport aux objectifs et à la description d'un cours et par conséquent, ceux du programme. Ce phénomène d'irrégularité au niveau des syllabus a comme principale conséquence d'alourdir le "système académique". Cet alourdis-

sement se concrétise plus particulièrement par le "magasinage" des cours en début de session. Au début de chaque session, durant la période de modification à l'inscription, les étudiants se lancent dans une "course aux aubaines" qui a pour objet de choisir le cours qui comporte le minimum d'exigences et ce, au détriment de l'atteinte des objectifs du cours et ceux du programme.

1.9 Résumé: L'histoire de la pensée occidentale a considérablement délimité les paramètres à l'intérieur desquels l'Université a essayé d'assumer son rôle traditionnel de recherche et de transmission de connaissance. A ce titre, elle est toujours demeurée la structure principale du système éducatif. Récemment, certaines universités, comme l'U.Q.T.R., se sont vues confier par l'état une mission sociale nouvelle appuyée en cela par une nouvelle organisation.

Les politiques et la mission dont est issue l'U.Q.T.R. deviennent opérationnelles par l'intermédiaire des programmes d'enseignement et ces programmes, à leur tour, prennent toute leur dimension par l'entremise des cours qui y sont dispensés.

L'instrument que privilégie l'U.Q.T.R. dans l'identification des composantes principales du cours est le syllabus. De plus, le syllabus devient l'instrument devant permettre la juxtaposition des objectifs du programme, les objectifs du professeur et les attentes des étudiants.

Cependant, l'U.Q.T.R. vue comme un système académique ouvert à son milieu ne propose pas de "processus" permettant de régulariser les échanges entre les intervenants qui utilisent cet instrument (syllabus), ni de tirer parti des résultats de ces échanges.

CHAPITRE II

L'UNIVERSITE ET SON ORGANISATION D'ENSEIGNEMENT

2.1 La place de l'enseignement à l'Université: A l'Université, l'enseignement est traditionnellement dispensé sous forme de programmes. Il peut consister également en des ensembles d'activités d'apprentissage non traditionnellement reconnus comme programmes et qui sont de type disciplinaire, professionnel ou informatif. L'Université doit se montrer soucieuse d'ajuster périodiquement ce répertoire de programmes et d'activités et leur contenu en vue de suivre l'évolution des connaissances et des besoins manifestés par la collectivité.

2.1.1 Les priorités: L'Université se donne, à l'intérieur de sa mission, une philosophie globale d'apprentissage orientée vers le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des personnes. De là, il s'impose que les interventions des organismes de l'institution et de ses membres reflètent cette démarche éducative globale.

Cet environnement doit tenir compte des facteurs qui marquent habituellement les organisations humaines, comme la pluralité des valeurs, les idéologies, l'éthique, les intérêts... L'énoncé d'un principe d'environnement éducatif veut assurer que les fonctions universitaires en seront porteuses.

Ce principe trouvera donc son opérationnalisation dans le respect des conventions (Loi et règlements, politiques, règles internes découlant des régimes des études, protocoles et conventions de travail) régissant les obligations des individus et des cellules (sous-systèmes) de l'institution.

2.1.2 Les ressources humaines et financières: Cet environnement éducatif de l'Université du Québec à Trois-Rivières se compose d'abord d'un corps professoral qui, au 31 mai 1982, comptait 306 professeurs dont 299 étaient réguliers, cinq suppléants, un professeur-invité et un demi-temps. De plus, il comprend un personnel cadre d'environ 46 personnes, un personnel professionnel d'environ 100 membres, et un personnel de soutien d'environ 288 membres répartis comme suit:

- a) personnel technique, 80 membres;
- b) personnel de bureau, 177 membres;
- c) personnel métier et service, 31 membres.

L'Université compte au total environ 700 employés à temps complet, en plus du personnel à temps partiel et des étudiants-qu'elle emploie chaque année pour une période limitée pour des projets ou des fonctions spécifiques (Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, octobre 1982 et Vice-rectorat aux services à la communauté, octobre 1982). Selon les informations du Service des finances, l'Université a bénéficié d'un budget d'opération de 38 897 000\$ pour 1982-83 en plus des subventions de recherche qu'elle s'est vue attribuer pour cette année, qui sont de l'ordre de 3 270 213\$ (Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, octobre 1982). Toutes ces personnes sont mises à contribution pour l'atteinte de la mission de l'Université.

2.1.3 Les moyens d'enseignement: Considérant que l'Université est un lieu de transmission des connaissances, elle se doit d'articuler les moyens nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. A cet effet, d'après les données fournies par le Bureau du registraire pour 1983, l'Université compte 108 programmes, soit 31 certificats de premier cycle et 1 de deuxième cycle, 52 baccalauréats, 21 maîtrises et 3 doctorats. Ces programmes commandent en moyenne 500 cours par année pour atteindre un total approximatif de 798 activités sans compter celles assumées dans le secteur de la périphérie.

2.2 L'organisation de l'enseignement: Face à la détermination des objectifs institutionnels de développement, le secteur "enseignement et recherche" joue un rôle des plus significatifs à titre de responsable direct de l'encadrement des fonctions fondamentales de l'institution; de l'enseignement; de la recherche et des services à la collectivité. Cette responsabilité, le secteur "enseignement et recherche" la délègue aux divers lieux d'intervention de qui relève la réalisation du développement de ce secteur à savoir les décanats des études de premier cycle, des études avancées et de la recherche, de la gestion académique, les départements, les familles, les modules, les comités d'études avancées, les unités de recherche ainsi que les organismes aviseurs de la Commission des études. Le résumé du présent chapitre présente l'organigramme complet du secteur "enseignement et recherche".

2.2.1 Les structures décisionnelles: Toutes ces instances administratives ont comme principal objectif d'assurer la transmission des con-

naissances et d'ajuster les moyens d'intervention que l'Université privilégie en tenant compte des besoins de la société. La présente recherche ne tiendra compte que des instances qui touchent plus particulièrement les études de premier cycle soit: la Commission des études, le Département, le Décanat des études de premier cycle, le Décanat de la gestion académique, la Famille, le Module. Il est possible d'appliquer notre instrument au secteur des études avancées et de la recherche mais pour les besoins de la présente recherche, nous nous en tiendrons au secteur des études de premier cycle.¹

2.2.1.1 Commission des études: Sous l'autorité du Conseil d'administration, la Commission des études est le principal organisme responsable de l'enseignement et de la recherche dans une université constituante. Sous réserve des règlements généraux de l'Université du Québec, elle:

- a) prépare et soumet à l'approbation de son Conseil d'administration les règlements internes relatifs à l'enseignement et à la recherche;
- b) fait, à son Conseil d'administration, des recommandations quant à la coordination de l'enseignement et de la recherche;
- c) exerce, en outre, les responsabilités qui lui sont confiées.

2.2.1.2 Le Décanat de la gestion académique: Le Décanat de la gestion académique est l'organisme administratif responsable des opérations de gestion du secteur de l'enseignement et de la recherche

1 - La plupart des descriptions des différentes instances administratives qui suivent sont tirées de la Gazette officielle du Québec, 29 mai 1982, 114e année.

concernant plus particulièrement les départements. Cette gestion touche entre autres, les ressources humaines, physiques et financières. Il coordonne également les activités de certains bureaux et groupes assurant des services de soutien à l'enseignement et à la recherche. Dans son action, il recoupe à différents niveaux les activités des autres secteurs académiques avec lesquels il collabore. Vu ses responsabilités, il rejoint les autres services de l'Université avec lesquels il assure la liaison.

2.2.1.3 Département: Le Département est principalement responsable, dans le cadre des politiques de l'Université constituante et des règlements internes:

- a) de développer la recherche dans son domaine;
- b) de coopérer avec les modules à l'élaboration des programmes et l'organisation rationnelle de l'enseignement et de la discipline;
- c) de dispenser les enseignements de la discipline requis par les programmes;
- d) de participer au processus de recrutement, d'engagement et d'évaluation des professeurs;
- e) de définir ses règles internes de répartition des tâches entre les professeurs et les autres personnes rattachées au département;
- f) de préparer, de soumettre pour approbation et d'administrer son budget;
- g) d'organiser sa régie interne.

2.2.1.4 Le Décanat des études de premier cycle: Le Décanat des études de premier cycle est l'organisme responsable de la coordination des familles et des modules. Il assure l'encadrement nécessaire au fonctionnement et au développement des programmes et des cours de premier

cycle. Il est notamment responsable de la coordination du répertoire des cours et des programmes, du fonctionnement administratif des familles et des modules, et de l'application des lois, politiques et règlements des études de premier cycle. De plus, il assure un lien avec les autres instances ou Services de l'Université et agit à titre de représentant de l'Université face aux divers organismes du réseau de l'Université du Québec, en ce qui a trait aux études de premier cycle.

2.2.1.5 Famille: La Famille est un regroupement de modules soit par champs d'études, soit par discipline, soit par objectif de formation. Elle est constituée par le Conseil d'administration sur recommandation de la Commission des études, après avis du Conseil des études.

Le Vice-doyen d'une famille est nommé par le Conseil d'administration et il est notamment responsable:

- a) de l'organisation générale des programmes d'études de la famille et de leur gestion;
- b) du fonctionnement de la famille et de ses relations avec l'ensemble de l'unité constituante, en particulier avec les départements et les autres familles;
- c) de l'application des règlements généraux de l'Université du Québec, des règlements internes et des politiques de l'unité constituante.

2.2.1.6 Module: Le Module est un organisme institué aux fins de favoriser la poursuite par les étudiants des objectifs du programme visé. Il correspond aux programmes d'études dont il a la responsabilité, au groupe d'étudiants qui poursuivent le cheminement prévu par ces programmes, au groupe de professeurs qui conseillent ces étudiants ou leur enseignent, et à des personnes de l'extérieur qui relient le module au milieu professionnel ou social concerné.

Les principales responsabilités du module sont exercées, selon le cas, par le Conseil de module ou le directeur du module, tel que déterminé par le Conseil d'administration.

Les principales responsabilités du Conseil de module sont:

- a) de définir les objectifs spécifiques des programmes dont il a la responsabilité et de veiller à la réalisation de ces objectifs;
- b) de définir en conformité avec les politiques de développement de l'Université constituante, le cadre général des programmes dont il a la responsabilité, de les évaluer, de les réviser et de transmettre ses recommandations à la Commission des études;
- c) de voir à ce que les étudiants rattachés au module soient conseillés sur le choix de leurs cours et le rythme de leurs études et à ce que chaque étudiant soit évalué globalement;
- d) d'organiser, conformément aux politiques de l'Université constituante, l'évaluation, par les étudiants, des enseignements qui leur sont dispensés;
- e) d'organiser les activités de synthèse prévues aux programmes dont il a la responsabilité;

f) d'assurer une liaison avec le milieu professionnel et social concerné par les objectifs des programmes dont il a la responsabilité;

g) d'organiser l'accueil des nouveaux étudiants.

Ainsi, comme on a pu le constater, toutes les instances ci-haut décrites constituent le support nécessaire à l'enseignement. C'est avec l'aide de ces instances que l'Université réussit à maintenir un éventail de programmes et de cours qui veut répondre aux besoins de la société. Toute intervention de l'Université doit être planifiée en fonction de l'atteinte des objectifs qu'elle s'est fixée. Chaque élément de la structure ou du système universitaire joue un rôle particulier. Ici, les deux moyens que l'Université privilégie pour accomplir sa mission sont: le programme d'études et le cours.

2.3 Quelques notions:

2.3.1 Le programmes d'études est un ensemble cohérent d'activités portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'études, ordonné à une formation définie et sanctionné soit par l'octroi d'un certificat, soit d'un grade de bachelier, de maître ou de docteur. La description d'un programme contient les éléments suivants: l'identification, les objectifs, les conditions d'admission, la liste des activités et leur agencement, le nombre total de crédits du programme et, le cas échéant, les règlements pédagogiques particuliers.

2.3.2 Le cours est un ensemble d'activités d'enseignement et d'apprentissage (leçons magistrales, travaux pratiques, séminaires, stages, recherche, travail personnel, etc.) répondant à des objectifs particuliers et entrant normalement dans la composition d'un ou plusieurs programmes.

La description d'un cours contient les éléments suivants: l'identification (code, titre), les objectifs, le contenu détaillé, les formules pédagogiques usuelles, le nombre de crédits, le ou les cours préalable-s, les références bibliographiques.

C'est à ce dernier moyen d'intervention que se greffe l'instrument sur lequel porte la présente recherche, à savoir le syllabus de cours.

2.3.3 Le syllabus de cours: Le syllabus précise les éléments de la description d'un cours et fait état des formules pédagogiques utilisées ainsi que des modes d'évaluation. Pour chaque cours-groupe, un syllabus doit être préparé et est utilisé selon les procédures en vigueur dans l'unité constituante. A l'U.Q.T.R. cette procédure est décrite par la résolution 104-CE-83 de la Commission des études (chapitre I:14-15)

Comme le précise cette résolution, les principaux intervenants dans l'élaboration et la transmission des syllabus de cours sont: les professeurs, les départements, le Décanat des études de premier cycle, les familles et les modules. Au début de chaque session, les départements transmettent aux modules concernés et au Décanat des études de premier cycle, les syllabus des cours qu'ils offriront pendant la session. A la fin de chaque session, les mêmes syllabus de cours annotés cette

fois par les professeurs desdits cours doivent retourner aux instances ci-haut mentionnées. Tout ce cheminement du syllabus se fait à l'aide d'un formulaire établi par le Doyen du premier cycle, en consultation avec les vice-doyens.

Le formulaire utilisé jusqu'ici par l'Université fait état des points suivants:

. Les objectifs du cours

Il s'agit de préciser les objectifs spécifiques du cours au point de vue scientifique.

. Stratégies pédagogiques

Il s'agit de préciser la (les) formule (s) et les moyens pédagogiques utilisés pour permettre la réalisation des objectifs et du contenu du cours.

. Contenu du cours

Il s'agit de détailler les thèmes à étudier et de les correspondre à un échéancier de réalisation.

. Evaluation

Il s'agit de proposer les exigences qui serviront de base à la notation du cours et à la présentation des modes d'évaluation par rapport aux objectifs définis dans le cours.

. Références

Enumération des principales références (livres, articles, documents, etc.) pertinentes au cours.

. Annotations factuelles

Notes indicatives du professeur sur les changements effectués au cours de la session sur les thèmes couverts ou non, changements aux exigences de l'évaluation, etc.

Cet instrument, distribué au début de chaque session aux étudiants d'un cours, permet à ces derniers de prendre connaissance de l'ensemble de la démarche proposée; celle-ci peut même être discutée avec le professeur, et certains syllabus peuvent même être réaménagés s'il y a lieu. L'appendice 2 présente une copie du formulaire utilisé.

2.4 Les problèmes constatés: Le formulaire utilisé pour l'élaboration du syllabus et le cheminement fonctionnel en cette matière, ne peuvent offrir à eux seuls la garantie que les objectifs des cours et des programmes seront atteints. Il importe que toute l'opération syllabus de cours soit vécue de façon dynamique pour pouvoir jouer le rôle qui lui est dévolu. Or, nous constatons que, malheureusement, peu d'intervenants donnent à cette opération toute l'importance qui lui revient. Il arrive couramment qu'un syllabus de cours poursuive tout le cheminement fonctionnel sans qu'une instance s'y penche de façon sérieuse et en fasse l'analyse de façon systématique.

Un manque de "feed-back" dans cette partie du "système universitaire" ne permet pas l'utilisation maximale des structures académico-administratives et réduit significativement la possibilité d'atteindre les objectifs que se sont fixés les études de premier cycle.

Le professeur à qui on demande d'élaborer un syllabus ne possède pas toujours les informations nécessaires et l'encadrement adéquat. Il est donc remis à lui-même et doit agir au meilleur de ses connaissances; ce qui ne donne pas toujours les résultats escomptés et ne favorise pas toujours l'atteinte des objectifs du cours et par conséquent, ceux du programme.

Un manque de soutien informatif auprès des principaux intervenants dans l'opération d'élaboration, de transmission et de vérification des syllabus de cours met en cause la crédibilité de l'instrument et a aussi pour effet de créer un climat d'insécurité et d'insatisfaction chez les étudiants et les professeurs. Presque à chaque début de session, on assiste à des situations conflictuelles entre étudiants et professeurs parce que le syllabus proposé démontre peu de comptabilité par rapport aux objectifs et à la description d'un cours et, par conséquent, à ceux du programme. Le phénomène d'irrégularité au niveau des syllabus a comme principale conséquence d'alourdir le "système académique". Cet alourdissement se traduit plus particulièrement par le "magasinage" des cours en début de session.

Une telle carence au niveau de l'adéquation de la description du cours à l'annuaire et le contenu du syllabus appelle une intervention du module auprès du département concerné. Comme l'une des principales responsabilités du module est de définir les objectifs généraux des programmes dont il a la responsabilité et veiller à la réalisation de ces objectifs, le département, pour sa part, doit coopérer avec le module à l'élaboration des programmes, à l'organisation rationnelle de l'enseignement de la discipline et dispenser les enseignements de la discipline requis par les programmes.

Chaque fois qu'un syllabus ne tient pas compte de la description du cours qui figure à l'annuaire, il compromet l'atteinte des objectifs du programme.

2.5 Solution envisagée: Afin de permettre au syllabus de cours de jouer pleinement son rôle et fournir aux diverses instances le soutien informatif nécessaire, nous avons l'intention de proposer un moyen dynamique visant à augmenter la qualité et la quantité d'information relative au syllabus, ce moyen pourra permettre certains ajustements possibles au cheminement fonctionnel en matière d'élaboration, de transmission et d'utilisation du syllabus de cours.

2.5.1 Moyen utilisé: Le moyen privilégié dans la présente étude pour permettre une utilisation rationnelle du syllabus et ainsi maximiser les chances d'atteindre les objectifs des cours et des programmes est la grille d'analyse du syllabus de cours. Nous procéderons à la passation ou à l'expérimentation de cette grille, en analyserons les données recueillies et ferons les recommandations appropriées.

2.5.2 Les ajustements prévisibles: Les recommandations découlant de l'expérimentation de la grille d'analyse permettront des ajustements à certains niveaux, tels:

- le contenu du syllabus;
- la procédure (cheminement fonctionnel);
- les structures académico-administratives.

2.6 Les limites de la recherche: L'objet de la présente recherche vise essentiellement à créer une situation telle que le "système académique" puisse enregistrer les informations utiles et nécessaires lors des phases d'utilisation des syllabus de cours. Nous privilégions cette option à celle d'une modification en profondeur des structures académiques ou même, des interrelations entre les structures tout en étant conscient qu'il est possible d'agir à ces deux niveaux du "système académique".

Ainsi, nous voulons, par l'utilisation d'une grille d'analyse de syllabus de cours, permettre aux principaux intervenants de cette partie du système, d'obtenir le "feed-back" nécessaire à une action concertée en vue d'améliorer la qualité des moyens privilégiés par l'Université pour concrétiser sa mission. Tel que conçu, le système académique actuel laisse voir une certaine complicité pouvant exister entre les modules et les départements au niveau de l'élaboration et de la vérification des syllabus de cours. Cette complicité nous est traduite partiellement dans le cheminement fonctionnel en matière de transmission des syllabus de cours (réf. résolution 104-CE-83). Cependant, nous constatons qu'à ce stade du fonctionnement académico-administratif, le système ne s'est pas encore donné d'instrument ou de moyen permettant de faire interagir les instances concernées dans le respect mutuel des rôles et fonctions dévolus à chacune. L'instrument que nous proposons n'a pas la prétention de vouloir bouleverser le fonctionnement du système actuel mais plutôt de le rendre dynamique. Theitart (1977:20) nous cite une très belle définition de J.W. Forrester dans son ouvrage "Industrial Dynamics" sur la dynamique des systèmes:

l'étude des caractéristiques de rétroaction dans l'information des systèmes dans le but de connaître comment dans la structure, les politiques et les délais, dans les décisions et les actions, agissent les uns sur les autres et influencent le bon fonctionnement de l'ensemble

Ainsi, en cherchant à rendre dynamique l'opération syllabus de cours, nous favoriserons une prise de conscience de l'efficacité du fonctionnement actuel en matière de transmission des syllabus et permettront sûrement de générer des attitudes et des comportements qui auront pour effet d'améliorer la qualité de nos interventions.

Considéré comme moyen privilégié par l'Université pour favoriser l'atteinte des objectifs des cours et des programmes, le syllabus constitue le point de départ de tout enseignement prenant la forme d'un cours. Agissant à ce niveau, notre grille fournira un "feed-back" sur le contenu de ce dernier et permettra un échange entre les principaux intéressés soient, les professeurs, les départements, les modules et les étudiants. Cet échange, tel que nous le souhaitons, devrait aussi permettre, s'il y a lieu, certains ajustements au syllabus de cours en fonction des objectifs poursuivis par ce dernier.

Telle que conçue et utilisée à ce stade du fonctionnement académico-administratif, c'est-à-dire à la phase préparatoire à l'exécution d'un cours, notre grille ne veut en rien se substituer à l'instrumentation utilisée pour procéder à l'évaluation des cours et des enseignements qui, normalement, se déroule à la fin de chaque session soit à la fin du cours. Au contraire, notre grille s'inscrit plutôt comme prémisse et complément à cette dernière opération. A la limite, elle pourra aussi servir de

guide aux professeurs pour l'élaboration de leurs syllabus et d'instrument d'analyse pour les modules et les étudiants qui désirent vérifier l'adéquation d'un syllabus en fonction des objectifs d'un cours et ceux du programme.

Enfin, la présente recherche n'a pas pour objet de remettre en question les principales composantes d'un syllabus de cours, pas plus que de mettre en doute les moyens que l'Université privilégie pour concrétiser sa mission. Elle vise uniquement à alimenter le système d'informations pertinentes au développement et à l'amélioration de la qualité de ses interventions.

2.7 Justification de la recherche: Partant du fait que la responsabilité première de l'Université du Québec à Trois-Rivières est l'enseignement (V.R.E.R., novembre 1981) et qu'elle doit assurer une portée maximale à ses activités par une mise à contribution la plus efficiente possible de toutes ses ressources, nous souhaitons, par la présente étude, permettre une prise de conscience d'une certaine stagnation au niveau du déroulement de l'opération ayant trait à l'élaboration, la vérification et la transmission des syllabus de cours. Le syllabus de cours étant l'instrument privilégié par l'Université pour favoriser l'atteinte des objectifs du cours et par conséquent, ceux des programmes, il nous apparaît essentiel de lui accorder une attention de premier ordre. A cet effet, nous croyons que la création d'un instrument comme celui d'une grille d'analyse de syllabus de cours aura pour effet, dans un premier temps, de rendre cette opération dynamique et, dans un deuxième temps, permettre

des échanges entre les principaux intervenants de cette partie du système académi-co-administratif et les étudiants. Cette opération pourrait donc avoir un impact direct sur la clientèle étudiante, sur les professeurs et sur les principales instances administratives du secteur enseignement et recherche soit les départements, familles, modules, décanats du premier cycle et de la gestion académique. De façon plus concrète, nous entrevoyons que l'insertion de cet instrument dans notre système apportera des avantages notamment au plan de la discipline, au plan professionnel et au plan personnel.

2.7.1 Au plan de la discipline: Partant du principe que l'utilisation du syllabus de cours constitue un sous-système qui lui, s'inscrit dans notre "système" universitaire, il nous apparaît essentiel d'appuyer notre recherche sur un modèle qui, en quelque sorte, constitue une des variantes de l'approche systémique afin de nous permettre de cerner toute sa dynamique et de mieux adapter les moyens mis à contribution pour concrétiser la mission de l'Université. Cette méthode inspirée de Marion Lévy (1965), nous permettra d'intervenir de façon plus efficace dans cette partie du "système" qui nous concerne et provoquera, nous le souhaitons, le développement d'attitudes favorables à l'amélioration de la qualité académique. De façon pratique, nous croyons que notre instrument d'analyse servira probablement à améliorer la qualité des cours et des programmes en permettant aux divers intervenants d'échanger et de recevoir le "feed-back" nécessaire aux ajustements pédagogiques dans le but de répondre aux besoins de la clientèle du "système universitaire".

2.7.2 Au plan professionnel: L'utilisation d'une grille d'analyse du syllabus de cours vient s'ajouter aux moyens techniques existants pour assurer la qualité des interventions du "système". Elle veut d'abord faciliter le rôle des principaux intervenants dans l'élaboration et l'utilisation des syllabus de cours en plus de vouloir rendre cette opération dynamique. De plus, une fois intégré au "système" et dûment rodé, cet instrument servira à assurer un suivi systématique et cyclique de l'opération syllabus et favorisera l'augmentation du niveau de collaboration entre les diverses instances impliquées dans cette opération.

2.7.3 Au plan personnel: Cette recherche prend pour nous une importance considérable. Elle devrait permettre en tant qu'intervenant de rationaliser les diverses opérations qui relèvent de nos responsabilités. Elle s'avère être un certain prolongement de nos fonctions et devient donc utile au "système". De plus, la formation en génagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, amène constamment le professionnel à intervenir pour assurer la dynamique des divers éléments et les diverses composantes d'un "système".

2.8 Résumé: La raison d'être du système académico-administratif qu'est l'Université est la formation de l'étudiant qu'elle favorise par la transmission des connaissances et l'apprentissage de la réflexion scientifique. Cette mission de l'Université se traduit par l'organisation de ressources humaines, financières et matérielles mises à la disposition de l'étudiant. Ce "système" de l'Université possède une composante qui rejoint l'étudiant dans son processus de formation. Cette composante organisationnelle est

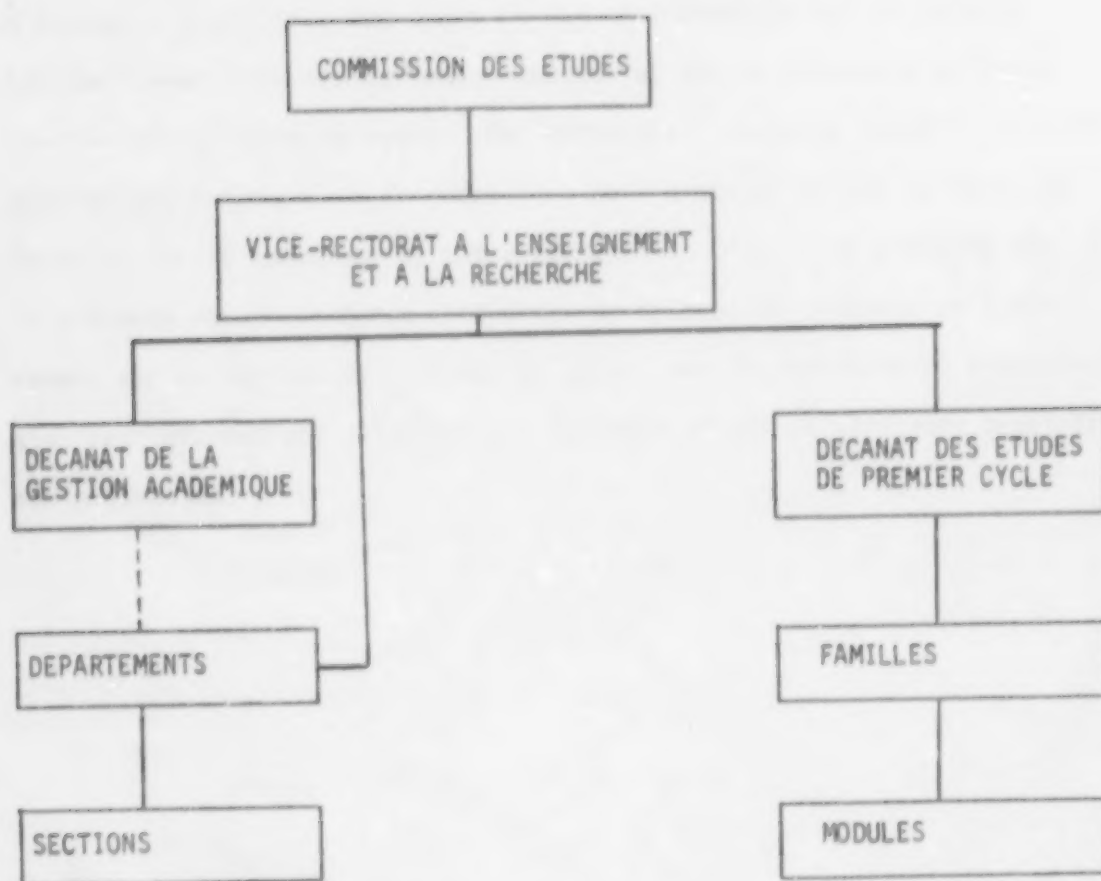
le module. Cette unité administrative et académique correspond aux programmes d'études dont il a la responsabilité, au groupe d'étudiants qui poursuivent les objectifs de ces programmes, au groupe de professeurs qui conseillent ces étudiants dans leur cheminement académique et enfin à des personnes de l'extérieur qui relient le module au milieu professionnel ou social concerné.

Les modules sont regroupés par famille dont le rôle premier est l'organisation générale des modules dont elle a la responsabilité. De plus, elle supervise l'application des règlements généraux de l'Université. Les familles relèvent à leur tour du Décanat des études de premier cycle qui voit à la coordination des opérations administratives et académiques des familles, des modules et des programmes d'études de premier cycle.

D'un autre côté le Décanat de la gestion académique voit à la coordination des activités départementales touchant notamment l'enseignement. Les départements qui regroupent habituellement l'ensemble des professeurs d'une même discipline, collaborent avec les modules et les familles à l'élaboration des programmes et à l'organisation rationnelle de l'enseignement de la discipline. De plus, ils sont responsables de dispenser les enseignements de la ou des discipline (s) requise (s) par les programmes.

Ainsi de manière graphique, nous pouvons illustrer de la façon suivante, l'organisation hiérarchique touchant l'enseignement au premier cycle.

FIGURE I



Toutes ces instances ont une préoccupation commune: l'enseignement. Que ce soit par le biais de l'articulation factuelle des programmes, par les supports requis pour la concrétisation des cours ou encore par le nombre d'activités inscrites à l'horaire, toutes ces instances sont reliées par le biais des cours.

Or, une question essentielle revient de façon cyclique, soit la qualité des enseignements ou des moyens mis à contribution par l'Université pour concrétiser sa mission. Jusqu'à présent, les efforts de l'institution

ont surtout porté sur les évaluations et les modifications des programmes d'études, l'évaluation des cours et des enseignements qui se déroule habituellement à la fin de chaque session et sur le processus de transmission des syllabus de cours. Peu d'énergies ont porté jusqu'ici sur la qualité des informations fournies lors de l'élaboration des syllabus de cours et sur la dynamique de cette opération. C'est à ce problème que la présente recherche tente d'apporter un élément de solution en intervenant sur le contenu du syllabus de cours, sur la procédure de transmission des informations relatives aux syllabus et sur la structure académico-administrative.

CHAPITRE III

L'UNIVERSITE: UNE ORGANISATION SYSTEMIQUE

Considérée comme une des composantes importantes du système éducatif, l'Université s'est donnée une organisation et un fonctionnement qui lui permettent de remplir sa mission. Chaque composante organisationnelle devient un sous-système assorti d'un rôle et de fonctions qui favorisent l'atteinte des objectifs de l'institution. A ce titre, nous avons vu dans le chapitre précédent, l'organisation du secteur enseignement et recherche, c'est-à-dire, un des sous-systèmes qui interagit avec d'autres du même type pour assurer la mission de l'Université.

Sous cet angle, le secteur à l'intérieur duquel se déroule la présente étude, possède toutes les composantes d'un système ouvert et dynamique. Cela nous amène donc à concevoir cette entité qu'est l'Université, sous l'angle organisationnel et fonctionnel, c'est-à-dire, l'aspect structurel et relationnel. Sur ce dernier point, nous partageons la vision du Conseil supérieur de l'éducation (1982:9):

Les universités sont des organisations complexes dont le rôle spécifique consiste à développer et à transmettre le savoir dans le but d'assurer aux personnes qu'elles accueillent une formation de niveau supérieur. Cette fin est poursuivie dans l'accomplissement de deux fonctions prioritaires, l'enseignement et la recherche auxquelles se greffent les services à la collectivité et la fonction critique.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1982:10) définit encore plus la mission de cette organisation en s'exprimant ainsi:

La formation complète de l'étudiant comme citoyen responsable et comme futur professionnel, constitue le but ultime de la mission éducative de l'Université. La formation universitaire dépasse l'acquisition de connaissances immédiatement applicables.

Cette vision de l'organisation universitaire est conséquente de ce que le Conseil supérieur de l'éducation (1982:5) avait déjà affirmé en 1981:

Elle tend à développer la capacité de réflexion et d'action conséquente, (à approfondir la question de) la signification et l'utilisation des connaissances dans l'univers physique et pour le progrès de l'esprit humain.

Ainsi, afin de respecter le désir du Conseil supérieur, l'Université, dans l'accomplissement de sa mission, s'est donné un modèle, une structure et une organisation. Afin de bien saisir toutes ces composantes du système universitaire, nous verrons dans les lignes qui suivent quelques définitions qui mettront en lumière la notion de système.

En considérant d'abord la notion qui apparaît fondamentale, c'est-à-dire, celle de "système", nous constatons que la plupart des auteurs s'entendent pour définir ce terme comme un ensemble d'unités, d'éléments, de composantes ou de parties en interrelation. Parmi les auteurs qui ont réfléchi à cette réalité, nous retenons ceux qui nous apparaissent les plus significatifs. Ainsi Morin (1977) définit un système comme étant "Unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus". De plus, il nous fait part de la définition donnée par quelques auteurs: (Morin, 1977 : 101-102).

Un système est un ensemble de parties
(Liebniz, 1666)

Une totalité organisée, faite d'éléments
solidaires ne pouvant être définis que les
uns par rapport aux autres en fonction de leur
place dans cette totalité. (Saussure, 1931)

Un système est un ensemble d'unités en inter-
relation mutuelles. (Bertalanffy, 1956)

A system is a set of object together with
relationship between the objects and between
their attributes. (Hall et Fagen, 1956)

L'unité résultant des parties en mutuelle
interaction. (Ackoff, 1960)

As (a) something of a set (finite or infinite)
of entities (b) among which a set of relations
is specified, so that (c) deductions are possible
from some relations to other or from the relations
among entities to the behavior or the history
of the system. (Rappoport, 1968)

Tout ensemble définissable de composantes.
(Maturana, 1972)

De toutes ces définitions, nous retenons que le système est constitué d'une pluralité d'éléments, de diverses relations qui existent entre ces éléments et est caractérisé par une unification de l'ensemble. De plus, les éléments qui forment le système peuvent être de différentes natures, que ce soit dans l'ordre concret ou abstrait, dans l'ordre naturel ou artificiel.

Attribué à notre réalité universitaire, le système possède une pluralité d'instances administratives qui doivent continuellement être en interrelation afin de pouvoir contribuer à l'atteinte des objectifs fixés par l'Université ou encore par les instances universitaires.

3.1 La théorie des systèmes: Il semble selon certains auteurs que l'idée d'une théorie générale des systèmes fut introduite pour la première fois par Ludwig Von Bertalanffy. Le but de cette théorie est d'énoncer des principes s'appliquant aux systèmes en général ou à des classes précises de systèmes (systèmes fermés ou ouverts), de fournir des techniques pour leur étude et leur description et de les appliquer à des cas concrets.

La théorie générale des systèmes semble bien correspondre à la pensée moderne. Un certain nombre de voies originales cherchent à répondre aux besoins de cette théorie:

3.1.1 La cybernétique fondée sur le principe rétroaction, de chaînes causales circulaires où les mécanismes ont un comportement de poursuite d'un but, d'auto-régulation.

3.1.2 La théorie de l'information qui introduit le concept d'information en tant que quantité mesurable par une expression isomorphe à l'entropie négative en physique, et qui développe les principes de la transmission de cette information.

3.1.3 La théorie des jeux analyse sous forme mathématique originale, la compétition rationnelle pour un gain maximum ou une perte minimum, entre deux antagonistes ou plus.

3.1.4 La théorie de la décision analyse aussi les choix rationnels dans les organisations humaines fondés sur l'examen d'une situation donnée et de ses conséquences possibles.

3.1.5 La topologie ou mathématique des relations qui comprend les domaines non métriques tels que les réseaux et la théorie des graphes.

3.1.6 L'analyse factorielle, c'est-à-dire la mise en évidence des facteurs grâce à l'analyse mathématique, dans les phénomènes avec de nombreuses variables, comme en psychologie ou dans d'autres domaines.

3.1.7 La théorie générale des systèmes, au sens le plus étroit, qui essaye de déduire, de la définition générale du système comme complexe d'éléments en interaction, des concepts caractéristiques des tous organisés, comme l'interaction, la somme, la mécanisation, la centralisation, la compétition, la finalité, etc... et essaye de les appliquer à des phénomènes concrets. (Bertalanffy, 1978:94-95)

Les approches variées qui viennent d'être énumérées ne sont pas et ne doivent pas être monopolistes. Selon Bertalanffy (1978) un des grands aspects de l'évolution moderne de la pensée scientifique est qu'il n'existe aucun système universel unique et couvrant tout. Toutes les constructions scientifiques sont des modèles qui présentent certains aspects ou certaines perspectives de la réalité. Les diverses théories des systèmes sont aussi des modèles qui reflètent différents aspects. Elles ne s'excluent pas les unes les autres et se combinent souvent dans les applications.

3.2 Quelques notions fondamentales: La notion essentielle de la théorie systémique, c'est évidemment la notion de système. Autour de cette notion gravitent celles de structure, de modèle, d'isomorphisme et d'environnement. Un examen de ces cinq notions devrait donc nous permettre de mieux saisir et comprendre ce qu'est la théorie systémique.

3.2.1 Système: Nous avons vu dans les pages précédentes quelques définitions de la notion de système selon certains auteurs. De toutes ces définitions, nous avons retenu que le système est constitué d'une pluralité

d'éléments, de diverses relations qui existent entre ces éléments et est caractérisé par une unification de l'ensemble. Pour mieux illustrer ce que nous venons de dire, on peut se référer à Morin (1977:99) qui dit:

Notre monde organisé est un archipel de systèmes dans l'océan du désordre. Tout ce qui était objet est devenu système. Tout ce qui était même unité élémentaire y compris et surtout l'atome est devenu système. On trouve dans la nature des amas, des agrégats de systèmes, des flux inorganisés. Mais ce qui est remarquable, c'est le caractère polysystémique de l'univers organisé. Celui-ci est une étonnante architecture de systèmes s'édifiant les uns sur les autres, les uns entre les autres, les uns contre les autres, s'impliquant et s'imbriquant les uns les autres avec un grand jeu d'âmes, plasmas, fluides de micro-systèmes circulant, flottant, enveloppant les architectures de systèmes.

3.2.2 Structure: La notion de structure dans le langage scientifique est parfois très voisine de celle de système. Voici, par exemple, un texte de Piaget (1968:6-7):

Une structure est un système de transformation, qui comporte des lois en tant que système (par opposition aux propriétés des éléments) et qui se conserve ou s'enrichit par le jeu même de ses transformations... En un mot, une structure comprend... les trois caractères de totalité, de transformations et d'autorégulation.

Dans cette conception, "une structure est un système", elle est une sorte de système, une catégorie qui se caractérise par certains critères qu'énumère Piaget. Si l'on compare le texte de Piaget, aux définitions du système vues dans les pages précédentes, on constate que les deux notions de structure et de système sont presque identiques. Certains auteurs, cependant, donnent un sens plus particulier à la notion de "structure". À leurs yeux, la "structure" ne se confond pas avec la "totalité",

l'"ensemble", le "système". On ne doit pas dire, écrit Faix (1964: 150), "a system is a structure"; mais: "a system has a structure". Et Faix (1964: 148) propose la définition suivante: "the structure of a system is the specific set of relations between its units".

On retrouve la même formule chez Radcliffe-Brown: (1952: 179) pour lui, la structure consiste: "of a set of relations between entities".

Enfin, selon Nadel (1952: 7), quand on décrit une structure, on ne décrit pas une totalité, mais "on isole de la totalité, des données perçues, ce qui est relations, ignorant tout ce qui n'est pas ordre ou arrangement".

Il nous paraît avantageux de retenir la terminologie de ces auteurs. On donne à la notion de système le sens d'ensemble structuré, appliquant au terme structure le sens de réseau de relations qui unissent les éléments ou les parties du système.

3.2.3 Modèle: La notion de modèle nous permet de mieux saisir ce qu'est un système:

Pour bien comprendre un système, il faut s'appliquer à en saisir la structure, c'est-à-dire le réseau de relations qui le caractérise. Or, le langage préféré des systémistes pour exprimer et comprendre une structure ce sont des équations. (Bertalanffy, 1950:143)

Ces équations constituent un "système" de variations représentant la structure du système. C'est ce système d'équations que les systémistes appellent le modèle mathématique du système. (Hall et Fagen, 1956:19)

Il faut d'après Hall et Fagen (1956:19), trois conditions pour qu'un système se prête à ce genre de modèle:

- a) les relations internes du système doivent être bien explicitées;
- b) les propriétés considérées doivent être quantifiables et en nombre défini;
- c) le mode de comportement des variables dans les relations données doit être connu.

Selon Plante (1971), tous les systèmes ne sont pas susceptibles d'être représentés par des modèles mathématiques. Quel que soit son genre, le modèle, dans la théorie systémique, est un instrument intellectuel très utile pour une meilleure intelligence de réseaux complexes de relations, pour percevoir aussi les analogies entre des phénomènes fort éloignés les uns des autres de par leur nature.

3.2.4 Isomorphisme: La notion de structure étant très voisine de la notion de système, on comprendra facilement que la notion d'isomorphisme prend une importance considérable dans la théorie des systèmes.

La notion d'isomorphisme occupe une place très importante dans l'appareil conceptuel de la théorie systémique. C'est sur elle, en somme, que se fonde l'espoir des systémistes d'aboutir à une théorie générale capable d'unifier la science. (Bertalanffy, 1950:144)

Deux systèmes sont isomorphes lorsqu'ils ont la même structure, c'est-à-dire lorsque toute relation qui existe entre deux éléments de l'un des systèmes se retrouve entre les éléments correspondants de l'autre système. (Plante, 1971:19)

3.2.5 Environnement: On a vu plus haut que le système est en situation d'échange avec le milieu où il se situe. D'une part il en reçoit de l'énergie (input) et de l'information (feed-back); d'autre part, il produit quelque chose dans ce milieu. L'environnement ou milieu est donc intimement lié au système et nous pouvons le définir comme suit:

For a given system, the environment is the set of all objects a change in whose attributes affect the system and also those objects whose attributes are changed by the behavior of the system. (Hall et Fagen, 1956:20)

On voit dans cette définition que l'environnement est lui aussi un ensemble (set) dans lequel se situe cet autre ensemble qu'est le système. Le tout, c'est-à-dire le système et son environnement, constitue un univers.

Selon Hall et Fagen (1956), il n'est pas toujours facile d'établir la frontière d'un système et de le distinguer de son environnement. Un système peut lui-même constituer un "univers" à l'intérieur duquel on démarque des sous-systèmes.

Ainsi, les notions que nous venons de voir, soient celles de système structure, modèle, isomorphisme et environnement constituent les principaux éléments de l'appareil conceptuel de la théorie systémique.

3.3 L'approche systémique: La théorie systémique, comme on l'a vue dans les pages précédentes, est une discipline logico-mathématique qui offre un certain nombre de notions afin de permettre la découverte des lois fondamentales des phénomènes de la nature. La théorie systémique est une entreprise d'unification de la science. L'approche systémique dérive de cette théorie. Elle est une façon d'aborder un sujet quel qu'il soit en lui appliquant les notions propres à la théorie systémique. Nous essaierons, dans les pages qui suivent, de présenter les grandes lignes de cette méthode.

L'approche systémique subit des variantes selon les domaines où on l'applique et selon les préoccupations maîtresses de celui qui l'utilise. En sciences humaines, l'approche systémique prend plutôt la forme d'une méthode structuro-fonctionnelle.

Selon Faix (1964), cette méthode structuro-fonctionnelle comporte quatre éléments fondamentaux: le système, la structure, la fonction et le procès. Ces éléments et leurs interrelations logiques constituent un schème conceptuel général pour comprendre un système quel qu'il soit.

Voyons dans le cadre de cette méthode, la notion de chacun des éléments ci-haut mentionnés.

3.3.1 Le système: La notion de "système" a déjà fait l'objet d'un exposé dans les pages précédentes cependant, il est important de souligner que dans le cadre de l'approche systémique la notion de système est considérée comme une méthode et non une théorie. De ce fait, le système devient un outil d'analyse. La notion de "système", ainsi considérée, invite d'abord à déceler dans la réalité complexe que l'on veut analyser un "ensemble", c'est-à-dire, une multiplicité d'éléments ayant quelque chose de commun. Cela implique qu'on doit faire l'effort nécessaire pour identifier les éléments qui constituent cet ensemble. La notion de système, comme on l'a vu, suppose aussi que l'ensemble est divisible en sous-systèmes dont chacun comporte un certain nombre d'éléments. Ainsi, la notion de système implique donc un rapport d'échange avec la réalité. Cela suppose que nous connaissons la limite ou la frontière de l'ensemble.

Enfin, la notion de système, comme instrument d'analyse, invite à discerner dans le phénomène que l'on étudie un "ensemble" dont on perçoit les "limites", en même temps que ses "éléments" et ses "sous-ensembles" ainsi que ses "échanges" avec la réalité.

3.3.2 La structure: Pour sa part, la notion de structure ne comporte rien de plus que ce que nous avons dit dans les pages précédentes.

3.3.3 La fonction: Cette notion est particulière à la méthode structuro-fonctionnelle de même que la notion de "procès" que nous verrons au point suivant. Radcliffe-Brown (1952:180) définit la fonction comme suit: "the contribution which a partial activity makes to the total activities of which it is a part". Nous pouvons retirer de cette définition que la fonction est quelque chose qui se situe entre deux éléments. Elle est l'apport du premier au second, ce qui est fourni par le premier au second, soit pour l'être ou pour l'agir de celui-ci.

La notion de fonction peut avoir une portée plus ou moins grande: certaines activités, par exemple, contribuent à maintenir une structure ou un organisme d'envergure restreinte qui, à son tour, contribue à l'oeuvre globale effectuée par l'ensemble du système.

3.3.4 Le procès: Prise dans le contexte de la méthode structuro-fonctionnelle, la notion de procès apporte l'élément dynamique de l'approche systémique. Elle indique que la méthode est conçue pour l'analyse de systèmes dynamiques et non statiques, c'est-à-dire, des systèmes en constante évolution.

Comment ces notions que nous venons de préciser, soient celles de système, structure, fonction et procès peuvent-elles dans la pratique s'associer pour constituer un instrument intellectuel d'analyse? Marion Lévy (1965) nous fournit une réponse à cette question. Il propose, en effet, une façon de procéder que l'on peut, selon Gérard Plante (1971), considérer comme applicable dans toute analyse structuro-fonctionnelle.

Voici d'ailleurs les grandes lignes que Plante (1971:27-28) retient de ce mode d'application qu'il appelle "procédure".

1^o Il faut d'abord délimiter l'ensemble concret que l'on veut soumettre à l'analyse. La délimitation que l'on effectue doit se rapporter à la réalité. Ainsi, l'ensemble doit être en relation avec le problème étudié.

2^o Il faut distinguer de cet ensemble ou système, son environnement. Celui-ci comprend les facteurs du milieu qui déterminent la plus grande variation possible dans la structure qui caractérise l'ensemble. C'est l'observation qui établit la frontière entre le système et son environnement.

3^o On cherchera ensuite à découvrir les conditions minimales qui font que le système se maintient dans son environnement sans changer de structure. En d'autres termes, on se demande quelles fonctions doivent s'accomplir pour que le système subsiste dans son environnement.

4^o Enfin, on essaiera de saisir les structures. Selon quelles structures, observables et constantes, les opérations doivent-elles s'accomplir pour assurer les conditions minimales ou les fonctions?

Cette méthode proposée par Lévy (1965) constitue une des variantes de l'approche systémique et elle est susceptible de formes diverses. Quelle que soit la variante employée, l'approche systémique procurera un certain nombre de données et c'est avec ces données que l'on pourra construire le

modèle du phénomène ou du problème étudié. Au plan concret, on sera en mesure de contrôler plus efficacement le problème et au plan de la recherche, on pourra mieux circonscrire le problème et formuler des hypothèses pour la solution de ce dernier et l'évolution dynamique du système.

3.4 La dynamique des systèmes est selon Theitart (1977:20)

l'étude des caractéristiques de rétroaction dans l'information des systèmes dans le but de connaître comment la structure, les politiques et les délais dans les décisions et les actions agissent les uns sur les autres et influencent le bon fonctionnement de l'ensemble. Ainsi, le but recherché lors de la mise en oeuvre de l'approche "dynamique des systèmes", est la découverte de structures mieux adaptées et plus efficaces, permettant de générer des comportements satisfaisants, compte tenu des politiques les régissant et des délais de mise en oeuvre.

De manière plus générale, on peut également définir la dynamique des systèmes comme étude globale et dynamique du comportement de tous les systèmes. Dans la définition ci-haut, il faut entendre par structure du système, l'ensemble des relations qui existent entre tous les éléments de ce dernier. L'objectif est ce vers quoi le système est tendu alors que l'environnement est tout ce qui se trouve à l'extérieur du système.

Une description du réel en termes de systèmes satisfait selon Popper (1973:49)

un certain souci de structure et de cohérence en permettant de décrire l'ensemble du monde réel comme une hiérarchie de systèmes qui s'imbriquent les uns dans les autres, les divers systèmes situés à un même niveau de complexité communiquent les uns avec les autres. Toujours selon ce même auteur, ce sont les flux d'information qui constituent les liaisons entre les différents éléments du système et lui permettent de se gouverner lui-même.

Les diverses notions de la théorie des systèmes rejoignent donc les développements les plus récents de l'étude des organisations: l'étude psycho-sociologique avait introduit également l'idée des interactions entre divers centres de décision, qui rejaillissent sur le comportement de l'ensemble. La théorie néo-classique, pour sa part, avait défini les notions de structure de l'organisation. La cybernétique appliquée à la théorie des organisations a permis d'unifier ces approches tout en les transposant sur le plan opérationnel. L'étude d'une organisation suivant ces critères peut éviter la sous-optimisation résultant des décisions à caractère partiel et permet alors de prendre en compte la totalité des changements résultant à un niveau global.

3.4.1 Le contrôle: Selon Popper (1973:50-51), les objectifs du contrôle établi dans une organisation ont en général trois dimensions:

A) Motivation:

Chaque membre de l'organisation est un individu qui a également des objectifs personnels. Il est donc nécessaire de faire en sorte que la recherche de ces objectifs personnels concoure à la réalisation des objectifs de l'entreprise ou du système. Par ailleurs, il est important que les orientations stratégiques qui se traduisent par des politiques soient communiquées à tous les échelons de l'organisation afin d'assurer la cohérence des décisions qui seront prises par chaque centre de décision, entre elles, et avec les politiques générales du système.

B) Evaluation:

L'évaluation est inséparable de la gestion d'une organisation: évaluation de la valeur des dirigeants, des différentes branches d'activité où l'on s'est engagé, évaluation des modèles utilisés dans les processus

budgétaires du système de contrôle des produits, des projets d'investissement, etc...

C) Aide à la prise de décision:

En fournissant les données nécessaires à la perception des problèmes et à l'analyse des solutions possibles, et en dirigeant cette information vers les responsables qui peuvent les utiliser, le système de contrôle, qu'il soit formellement défini ou pas, constitue le système nerveux du "système".

Considérée comme un système qui se contrôle lui-même, une organisation comporte aussi les trois dimensions ci-haut mentionnées. Un facteur qui rend difficile l'explication du comportement d'un tel système est l'existence de zones d'inconnu liées à la définition de sa structure. De ce fait, il est impossible de résoudre les incertitudes d'un système de contrôle sans faire appel à des éléments extérieurs au système.

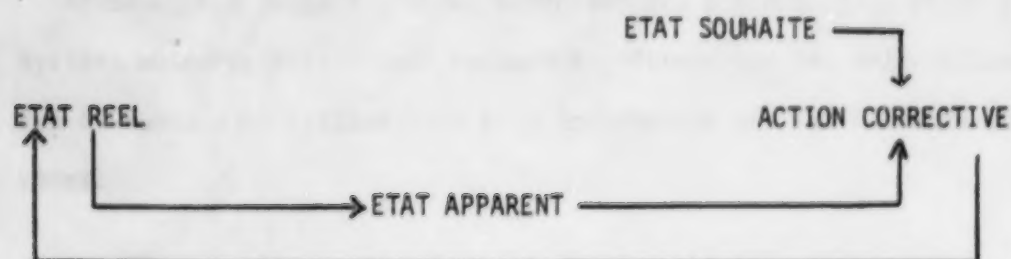
Une des caractéristiques d'une organisation est la manière dont sont réparties les responsabilités au sein de son système de contrôle. Les difficultés qui interviennent dans la pratique des systèmes de contrôle peuvent avoir des sources diverses. Des changements apportés aux orientations de la direction générale de l'organisation risquent d'en altérer certains éléments. Un bon système de contrôle doit de plus être complet, c'est-à-dire, cohérent à son niveau global. Cette notion de cohérence est d'ailleurs à la base de la dynamique des systèmes.

3.4.2 Le flux: Nous avons vu que l'organisation pouvait être décrite par un certain nombre d'agrégats. Mais la réalité concrète du système est en fait caractérisée par les flux qui symbolisent les activités. Cette activité se traduit par des mouvements de produits, d'hommes de services,

de capital, d'argent, de commande et d'information. Les flux constituent les éléments moteurs d'une organisation. Les décisions prises au sein de l'organisation interviennent en modulant l'intensité de ces flux dynamiques et en les dirigeant sélectivement en direction de tel ou tel agrégat.

L'effet d'une décision se fait sentir sur les flux qui régissent l'évolution des niveaux du système. Les décisions ne peuvent être prises qu'en fonction des valeurs des niveaux à un moment donné et non pas de celles des flux circulant dans le système à cet instant précis, puisque par définition, seules les valeurs des niveaux sont accessibles à la mesure. La prise de décision se fonde surtout sur la perception que le décideur peut avoir des éléments mis en cause. Ainsi peut-on considérer que le processus de décision fait simultanément intervenir une perception instantanée de l'état des choses et le concept d'état souhaité comme nous pouvons le voir dans le graphique suivant (Popper, 1973:63):

FIGURE II



C'est un tel mécanisme qui engendre dans un système les boucles de "feed-back": une décision finit par rejallir sur elle-même, par l'intermédiaire des conséquences, qu'elle engendre" (Popper, 1973:63).

Les considérations précédentes s'appuient sur le fait que les processus de décision sont continus et qu'ils se traduisent par des flux continus. Selon Popper (1973), une telle structuration n'a rien de statique. Le processus de décision, considéré en tant que mécanisme de transformation des flux d'information en signaux contrôlant d'autres flux, dépend d'influences provenant du reste du système et parfois aussi de l'extérieur.

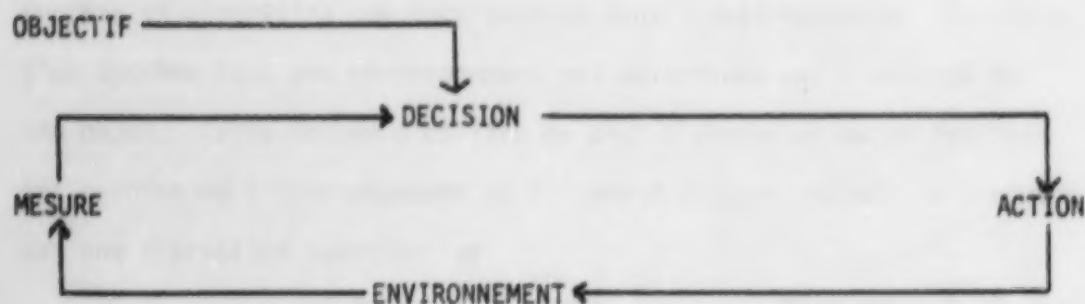
Le principe essentiel sur lequel repose la notion de "feed-back" est que les décisions s'efforcent principalement de combler les écarts perçus entre l'état du système réel et une norme correspondant à un état souhaité. Une telle norme n'est d'ailleurs pas forcément statique.

3.4.3 Le "feed-back": Le concept le plus fondamental de la dynamique des systèmes est la notion de "feed-back" sur laquelle repose la structure de toute organisation dynamique. Cette notion est à la base de l'analyse des systèmes. Selon Popper (1973), il est particulièrement important au niveau de l'action, de bien comprendre les subtilités de la notion de "feed-back" puisque une action prise indépendamment de la structure de "feed-back" est vouée à l'échec en raison des phénomènes de rejet d'un système auto-réglable. Ceci revient à affirmer que les interactions liant les éléments d'un système sont plus importantes que les éléments eux-mêmes.

Il y a "feed-back" ou rétroaction lorsqu'un élément d'un système conduit à prendre une décision dont les conséquences vont finalementrejaillir sur l'élément lui-même. L'existence des "feed-back" ne garantit pas nécessairement que le comportement des systèmes créés par l'homme soit

bien adapté à l'objectif. Toujours selon Popper (1973), un système de "feed-back" est un circuit fermé de relations entre diverses grandeurs. Tout changement dans une des grandeurs ou des processus de décision intervenant dans le circuit provoquera une chaîne de réactions dont l'effet sera finalement de modifier à nouveau la variable initiale. Un exemple très concret permet de bien saisir la notion de "feed-back":

FIGURE III



Un système bien structuré est bâti sur la notion de "feed-back", ne serait-ce que pour pouvoir prendre en compte les incertitudes du futur et l'ignorance des effets réels des décisions et permettre un ajustement approprié de ses objectifs fondamentaux. Dans le "feed-back" ou boucle de rétroaction, la valeur d'une variable est transformée en une information qui provoque, par l'intermédiaire du système de contrôle, une décision modifiant d'autres variables, modifications dont les effets reviennent finalement jusqu'à la variable initiale. Le cycle est continu.

La plupart des modèles de dynamique des systèmes étudient les effets d'un changement de structure ou de politique au sein d'une organisation. Les conséquences en sont en général étudiées d'un point de vue plus

qualitatif que quantitatif: on cherche à estimer l'ordre de grandeur des améliorations qu'on peut espérer grâce au changement envisagé. Il faut néanmoins qu'il existe une certaine correspondance entre les paramètres et les structures du modèle, et ceux du système réel, de façon à garantir la similitude de leurs mécanismes respectifs.

Selon Martzloff (1975), tous les systèmes dynamiques, qu'ils soient asservis ou évolutifs, fournissent un résultat qui est l'objet du système et concrétise son intervention dans l'environnement. La place d'un système dans son environnement est déterminée par l'utilité de son objet. Cette notion d'utilité ne peut s'apprécier qu'en fonction des besoins de l'environnement et il serait vain de vouloir la traduire par une expression quantitative.

L'existence d'un système n'est pas liée à son utilité. Si la participation d'un système nécessaire est obligatoire à la réalisation d'une intervention d'ordre supérieur, un système inutile peut très bien subsister. Il utilise des entrées, pour produire des sorties superflues; il n'est donc qu'un parasite qui consomme sans produire, mais il peut subsister aussi longtemps que l'environnement lui fournit les entrées nécessaires à son fonctionnement. (Martzloff, 1975:58)

En fait, l'existence et l'utilité d'un système ne peuvent être appréciées que par l'environnement. Ni le système, ni a fortiori ses composantes, ne peuvent disposer des éléments qui leur permettraient d'évaluer l'utilité de leur intervention et par voie de conséquence, leur droit à l'existence. Pour rester libre, la direction doit deviner, ou plus exactement "apprendre" ce qui ne lui est pas communiqué.

3.5 La représentation du système universitaire: Nous avons vu dans les pages précédentes les diverses notions de la théorie, de l'approche et de la dynamique des systèmes. Pour les besoins de notre recherche, nous insisterons sur l'aspect dynamique du système, et par conséquent sur les réalités qui s'y rattachent, étant donné qu'il s'agit de proposer un instrument permettant d'assurer aux instances académico-administratives l'animation nécessaire au maintien et au développement de la qualité académique. Le syllabus y joue un rôle de première importance. Nous voulons faire en sorte que l'opération d'élaboration et de transmission des syllabus de cours ait un caractère dynamique. Ainsi, les notions qui feront principalement l'objet de notre attention sont: le contrôle, le flux, le "feed-back" et l'intrant.

3.5.1 Le contrôle: Nous avons observé qu'il n'existe à toute fin pratique aucune forme de contrôle systématique et cyclique de la qualité du syllabus de cours. C'est à ce niveau que notre intervention se situera. Les effets du syllabus dans notre système académique sont d'une importance capitale. Il a notamment une influence sur l'engagement des enseignants, sur les objectifs des cours et des programmes et sur la formation des étudiants. Le processus en vigueur pour cette opération se contente d'identifier les diverses étapes relatives à l'élaboration et à la transmission du syllabus de cours. Cependant, à la lumière des informations recueillies et du vécu à ce jour, aucune instance en assure la vérification et l'analyse pour en connaître la concordance avec les objectifs d'un cours et ceux du programme auquel il s'adresse. Notre intervention veut donc proposer un instrument d'analyse (grille d'analyse)

qui facilitera la tâche des instances impliquées dans cette partie du système. La grille d'analyse permettra une cueillette de données et favorisera la transmission d'un flux d'informations nécessaires aux ajustements possibles du contenu du syllabus pour ainsi permettre l'atteinte des objectifs des cours et des programmes. Notre instrument contribuera à faciliter la tâche des instances responsables de la qualité du syllabus de cours en ce sens qu'elles pourront faire jouer au syllabus le rôle initial qui lui a été attribué par l'institution et ainsi rencontrer les objectifs qu'on lui a assignés.

3.5.2 Le flux: Partant du fait qu'il existe présentement dans notre système académo-administratif, un processus d'élaboration et de transmission du syllabus de cours, notre intervention consistera à faire en sorte que ce processus soit dynamique et qu'il y ait des échanges, des interactions et des interrelations entre les diverses composantes du système. Notre observation préliminaire de cette opération révèle qu'il n'y a pas de façon systématique d'interactions entre les principales instances administratives concernées afin de donner à cet instrument le poids et la véritable fonction qui lui sont dévolus. Notre grille d'analyse permettra donc aux principaux intervenants de cette partie du système académique de transmettre et de recevoir l'information nécessaire aux ajustements du syllabus en fonction des objectifs du cours et ceux du programme. Il faut se rappeler que les interactions liant les éléments d'un système sont plus importants que les éléments eux-mêmes. De plus, l'utilisation de notre grille d'analyse aura, nous le croyons, des effets sur les principales responsabilités respectives des instances

administratives. A cet effet, nous proposerons des changements compte tenu des résultats de l'expérimentation et de l'expérience vécue à ce jour dans notre système universitaire plus particulièrement au niveau de l'administration pédagogique.

3.5.3 Le "feed-back": La principale raison qui nous a amené à réaliser la présente recherche est cette absence ou ce manque de support informatif auprès des diverses instances académico-administratives quant à l'opération d'élaboration et de transmission des syllabus de cours. Notre expérience et notre vécu dans cette partie du système universitaire nous permet d'affirmer que cette opération a toujours eu un caractère purement statique. Jusqu'ici aucune instance ne s'est penchée de façon systématique et cyclique sur la vérification et l'analyse de cet instrument considéré par l'Université comme indispensable à l'enseignement. Il est utopique de croire que l'Université, parce qu'elle est une institution d'enseignement supérieur, peut être exemptée de "feed-back". Popper (1973:63) signale:

Une action prise indépendamment de la structure de "feed-back" est vouée à l'échec en raison des phénomènes de rejet d'un système auto réglable. Un système bien structuré est bâti sur la notion de "feed-back", ne serait-ce que pour pouvoir prendre en compte les incertitudes du futur et permettre un ajustement approprié à ses objectifs fondamentaux.

Nous croyons donc que l'utilisation de notre instrument d'analyse permettra ce flux d'informations dont sont privées depuis fort longtemps les diverses instances utilisatrices du syllabus de cours.

3.5.4 L'intrant: L'existence du syllabus dans notre système académico-administratif n'a pas à être remise en question. On a vu dans les pages précédentes toute l'importance qu'on y accorde. Parce que le syllabus est l'un des instruments privilégiés par l'Université pour concrétiser sa mission, nous devons aussi considérer son influence sur les composantes du système universitaire. Il a des effets directs sur les professeurs, les objectifs des cours et des programmes ainsi que sur les étudiants. Nous devons nous soucier de voir à la qualité de ce que nous injectons dans notre système académique. Le syllabus constitue un élément important de notre système académique. Cette prémisses au cours ou à l'enseignement qui est remise aux étudiants au début de chaque session doit pouvoir compter sur une intervention des utilisateurs pour assurer l'atteinte des objectifs de l'institution et aussi jouer le rôle qui lui est dévolu.

Une modification à l'intrant, ou syllabus de cours, aura des influences sur la structure administrative du système, sur les objectifs de formation ainsi que sur ceux des cours et des programmes.

3.5.5 Les effets immédiats de l'utilisation de la grille d'analyse: Nous avons vu dans les pages précédentes ce que nous entendons par contrôle, flux, "feed-back" et intrant. Nous essaierons maintenant d'identifier les conséquences pratiques de l'utilisation de notre grille d'analyse dans notre système académico-administratif. Pour cela, nous reprendrons dans chacune des notions ci-haut mentionnées et nous identifierons les principales utilités que notre grille pourrait avoir dans notre système:

A) Le contrôle:

- permettre une prise de conscience de la qualité de l'enseignement qu'offre l'Université à sa clientèle étudiante;
- permettre une meilleure appréciation du travail du professeur ou du chargé de cours (de l'enseignant);
- permettre une utilisation plus rationnelle de la banque de cours en évitant la répétition de contenus similaires;
- permettre aux instances responsables des enseignements de vérifier la concordance des objectifs d'un syllabus par rapport à ceux du cours et du programme;
- permettre une intervention immédiate de la part du responsable, c'est-à-dire du directeur du département ou de la section, auprès du professeur concerné;
- influencer le fonctionnement des structures administratives;
- favoriser l'amélioration et assurer le maintien de la qualité académique;
- influencer les objectifs des cours et ceux des programmes;
- permettre un "feed-back" immédiat pouvant servir à certains ajustements au syllabus avant même que le cours soit offert.

B) Le flux:

- permettre l'échange d'informations entre les diverses instances administratives;
- favoriser les ajustements au niveau du syllabus des objectifs de cours et du programme, au niveau de la structure, de la formation et même du mécanisme de contrôle;
- rendre l'opération dynamique.

C) "le feed-back":

- assurer une rétroaction au système;
- fournir l'information pertinente aux ajustements s'il y a lieu du syllabus, du système de contrôle, des objectifs de formation, des cours et des programmes ainsi qu'au niveau de la structure académi-co-administrative.
- transmettre l'information nécessaire à l'amélioration de l'instrument de contrôle.

D) L'intrant:

- assurer l'information nécessaire au directeur de département relativement à l'engagement et à l'évaluation des enseignants;
- faciliter à l'enseignant l'élaboration de son syllabus;
- permettre l'atteinte des objectifs des cours et des programmes;
- améliorer la qualité de l'enseignement.

3.6 Résumé: Nous avons vu dans ce chapitre l'organisation et le fonctionnement que s'est donnée l'Université pour remplir sa mission. Considérée comme un sous-système du système de l'éducation au Québec, l'Université du Québec à Trois-Rivières possède toutes les composantes d'un système ouvert, caractérisé par ses aspects structurels et relationnels. Le fonctionnement et les relations tant internes qu'externes à l'Université pour assurer la gestion de ses ressources et de ses effectifs peuvent selon nous, trouver leurs fondements dans la théorie systémique. Nous avons vu d'ailleurs les principales notions de cette théorie et nous en avons fait une application sur la structure organisationnelle de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

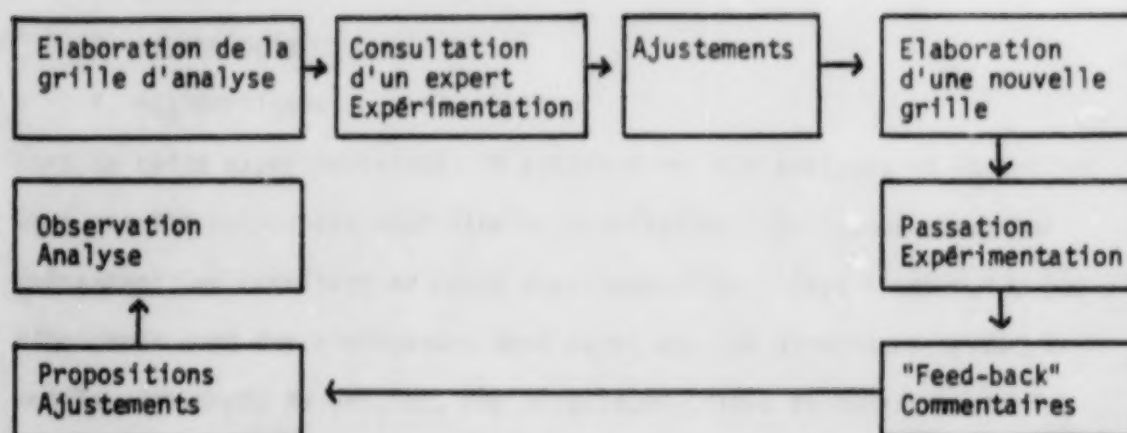
CHAPITRE IV

MODELE D'EXPERIMENTATION ET PRESENTATION DES RESULTATS

• Après avoir identifié le cadre théorique, nous avons procédé à l'expérimentation de la grille d'analyse du syllabus de cours. Le présent chapitre regroupe donc le modèle d'expérimentation, la grille d'analyse, la liste des départements et des modules consultés; la liste des syllabus analysés ainsi que la compilation, sous forme de tableaux, des résultats issus de cette expérimentation.

4.1 Le champ d'expérimentation: L'expérimentation de la grille d'analyse a été faite en tenant compte des notions que nous avons mentionnées dans le chapitre précédent soit: le contrôle, le flux, le "feed-back" et l'intrant. Le présent chapitre veut illustrer comment ont été appliquées chacune de ces notions dans le système académico-administratif et ainsi identifier quelles sont les responsabilités de chaque instance administrative impliquée dans l'opération d'élaboration et de transmission du syllabus de cours. La grille qui a servi à l'expérimentation a préalablement été soumise à un expert en docimologie après avoir été utilisée une première fois par deux modules. C'est à la suite de cette première expérimentation et des commentaires que la grille d'analyse a été produite, laquelle se retrouve dans les pages suivantes. Le modèle qui suit illustre les principales étapes suivies pour procéder à l'expérimentation:

FIGURE IV
MODELE D'EXPERIMENTATION



4.1.1 Le contrôle: Les règles relatives à la double structure du système académi-co-administratif de notre institution stipulent que le département et le module sont conjointement responsables de la qualité des enseignements offerts à la clientèle étudiante des cours et des programmes (Gazette officielle du Québec, 1982:5198).

La grille d'analyse a donc été expérimentée auprès de cinq départements, soit:

1. mathématiques;
2. arts plastiques, génagogie, musique;
3. psychologie;
4. administration et économique;
5. sciences de l'éducation.

ainsi qu'auprès de quatre modules soit:

1. sciences de l'éducation;
2. génagogie;
3. psychologie
4. mathématiques.

Lors de cette expérimentation, 24 syllabus ont été analysés et 48 grilles nous ont été retournées pour fins de compilation. Les pages suivantes présentent les résultats de cette expérimentation. Dans l'ensemble, les répondants sont des professeurs dont parmi eux des directeurs-trices de module, des chefs de section, des directeurs-trices de département et des étudiants membres d'un conseil de module. Au moment de l'utilisation de la grille, la plupart des répondants avaient en leur possession la description du cours qui figure à l'annuaire de l'Université et le syllabus du cours-groupe à analyser. Selon les informations verbales que nous avons reçues, il a fallu environ 30 minutes à chacun-e pour compléter la grille.

L'analyse et l'interprétation des données portera sur la clarté et la compréhension des questions de la grille. Le lecteur devra tenir compte de cette information dans le chapitre relatif à l'interprétation des données et à l'analyse des résultats. D'ailleurs, les statistiques que nous communiquerons à ce chapitre reflètent bien ce qui précède. De plus, la compilation des remarques personnelles des répondants nous seront utiles pour l'amélioration de notre grille d'analyse.

4.1.2 Le flux: Les données recueillies lors de la pré-expérimentation nous ont permis d'apporter certaines corrections aux questions de la grille et ainsi faire en sorte qu'elle soit mieux adaptée aux besoins des diverses instances en matière de "feed-back" ou d'information. Cependant, comme nous n'avions pas pour objectif d'analyser l'adéquation du contenu d'un syllabus par rapport à la description du cours qui figure à l'annuaire, nous n'avons pas eu et n'aurons pas pour le moment à intervenir auprès des diverses instances administratives pour leur faire part des résultats obtenus.

4.1.3 Le "feed-back": Compte tenu de l'optique dans laquelle l'expérimentation a été faite, le "feed-back" nous aura été utile pour améliorer les questions de la grille afin de mieux répondre aux objectifs visés. Il est évident que l'objectif futur de cette grille sera de fournir aux instances concernées par l'élaboration et la transmission des syllabus de cours, l'information nécessaire aux ajustements, s'il y a lieu, du contenu des principaux éléments du syllabus par rapport à la description du cours qui figure à l'annuaire de l'Université.

4.1.4 L'intrant: Selon le modèle d'expérimentation que nous avons utilisé, notre grille d'analyse, tout comme le syllabus dans le système académico-administratif, devient l'intrant qui nous permet de vérifier la qualité de nos interventions auprès de la clientèle étudiante des cours et des programmes.

4.2 La grille d'analyse du syllabus de cours: La grille d'analyse telle que décrite au tableau 1 s'inspire des diverses composantes du syllabus

de cours et respecte de plus la présentation physique de ce dernier.

L'objectif visé par cette présentation est de faciliter la compréhension des lecteurs qui, nous le supposons, sont déjà familiers avec le syllabus de cours.

Tableau 1
Objectifs spécifiques

QUESTION:

- 1 Les objectifs spécifiques du syllabus découlent-ils directement de la description du cours de l'annuaire?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 2 Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils réalisables compte tenu du niveau de connaissances de l'étudiant?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 3 Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils formulés de façon à identifier clairement les priorités d'apprentissage chez l'étudiant?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 4 Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils formulés de façon à circonscrire le contenu détaillé du cours?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

Tableau 1 (Suite)

QUESTION:

- 5 Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils mesurables, c'est-à-dire, est-il possible d'évaluer le degré d'atteinte de ces derniers chez l'étudiant?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

Tableau 1 (Suite)
Formules pédagogiques

QUESTION:

- 1 La ou les formule(s) pédagogique(s) tient ou tiennent-elle(s) compte du nombre d'étudiants inscrits à ce cours?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:
- 2 La ou les formule(s) pédagogique(s) proposée(s) favorise(nt)-elle(s) la concrétisation des objectifs spécifiques?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:
- 3 La ou les formule(s) pédagogique(s) proposée(s) facilite(nt)-elle(s) la transmission du contenu détaillé?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:
- 4 La ou les formule(s) pédagogique(s) proposée(s) favorise(nt)-elle(s) la participation active de l'étudiant à son apprentissage?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:

Tableau 1 (Suite)

Contenu détaillé

QUESTION:

- 1 Le contenu détaillé du syllabus correspond-il aux objectifs spécifiques?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 2 Le contenu détaillé permet-il de rencontrer tous les objectifs spécifiques du syllabus?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 3 Le contenu détaillé est-il suffisamment précis pour en saisir les limites?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 4 Le contenu détaillé de ce cours est-il semblable au contenu d'autres cours de votre programme et pour lesquels il existe un code et un titre différents?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

Tableau 1 (Suite)

Evaluation

QUESTION:

- 1 Le syllabus propose-t-il un mode d'évaluation?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:
- 2 Le mode d'évaluation proposé permet-il de mesurer l'atteinte des objectifs spécifiques?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:
- 3 Le syllabus fait-il état des critères qui serviront à l'évaluation de l'étudiant?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:
- 4 Le mode d'évaluation proposé est-il le même pour tous les étudiants du cours?
OUI _____ NON _____
REMARQUE:

Tableau 1 (Suite)

QUESTION:

- 5 Le mode d'évaluation proposé respecte-t-il la règle académique qui dit que: "en aucun cas, l'examen final, s'il existe, n'intervient dans le résultat global pour plus de 50%? (Régime des études de premier cycle)

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

Tableau 1 (Suite)
Principales références

QUESTION:

- 1 Le syllabus propose-t-il des références bibliographiques?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 2 Les références bibliographiques proposées couvrent-elles toutes les composantes du contenu détaillé du syllabus?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

- 3 Les références bibliographiques proposées sont-elles récentes?

OUI _____ NON _____

REMARQUE:

4.3 Liste des départements et des modules consultés: Le choix de ces modules et de ces départements s'est fait par la représentativité disciplinaire telle qu'organisée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons choisi de retenir 5 départements et 4 modules pour fin d'expérimentation, soit 31% des départements et 15% des modules de l'Université. Le choix de ces modules et de ces départements s'est fait à partir de la représentativité disciplinaire, de la quantité de cours offerts et de la forte inscription des étudiants à ces cours.

Le lecteur trouvera dans les tableaux 2 et 3 (pages 77-78) la liste des modules et des départements consultés, le sigle des cours dont les syllabus ont été analysés ainsi que le nombre de répondants concernés.

Tableau 2
Départements consultés

<u>DEPARTEMENT</u>	<u>SYLLABUS ANALYSE</u>	<u>NOMBRE DE REPONDANTS</u>
Administration et économique	ADM-1010, ADM-1026, ADM-1037	3
Arts plastiques, génagogie, musique	PBX-1009, PCL-1024, PCO-1001-02, PCO-1002-01, PPG-1001, PPU-1005, PPU-1011, PPU-1018, PPU-1019, PPU-1023	24
Mathématiques	MPIU-1027, SIF-1012	2
Psychologie	PCL-1013-01, PLS-1004, PPS-1003, PSP-1002	4
Sciences de l'éducation	ADS-1002-15, ANT-1002-15, DID-1005-15, DID-1028-15, HPE-1001	15
TOTAL: 5 départements	24 syllabus analysés	48 répondants

Tableau 3

Modules consultés

<u>MODULE</u>	<u>SYLLABUS ANALYSE</u>	<u>NOMBRE DE RÉPONDANTS</u>
Génagogie	ADM-1010, ADM-1037, PBX-1009, PCL-1024, PCO-1001-02, PCO-1002-01, PPG-1001, PPU-1005, PPU-1011, PPU-1018, PPU-1019, PPU-1023	30
Mathématiques	MPU-1027, SIF-1012	2
Psychologie	PCL-1013-01, PLS-1004, PPS-1003, PSP-1002	4
Sciences de l'éducation	ADM-1026, ADS-1002-15, ANT-1002-15, DID-1005-15, DID-1028-15, HPE-1001	12
TOTAL: 4 modules	24 syllabus analysés	48 répondants

4.4 Listes des syllabus de cours analysés: Le tableau qui suit, livre la liste des syllabus de cours qui ont été soumis à l'analyse lors de l'expérimentation. Ces syllabus, au nombre de 24, ont été choisis à l'intérieur des départements dont il est fait mention au tableau 2. Le lecteur remarquera qu'il s'agit de cours-groupe. En effet, il peut y avoir plusieurs groupes pour un même cours; cependant, chaque cours-groupe doit avoir son propre syllabus. Il est possible, voire même courant, que les syllabus d'un même cours aient des différences marquées au niveau de ses composantes.

100-1001	10	Introduction à la psychologie
100-1002	10	Le développement de la pensée humaine
100-1003	10	Psychologie des adultes et des adolescents
100-1004	10	Psychologie de l'environnement
100-1005	10	Psychologie de la personnalité
100-1006	10	Psychologie de la santé
100-1007	10	Psychologie de la vieillesse
100-1008	10	Psychologie de la communication
100-1009	10	Psychologie de la culture
100-1010	10	Psychologie de la religion
100-1011	10	Psychologie de la sexualité
100-1012	10	Psychologie de la violence
100-1013	10	Psychologie de la justice
100-1014	10	Psychologie de la politique
100-1015	10	Psychologie de l'économie
100-1016	10	Psychologie de la philosophie
100-1017	10	Psychologie de la littérature
100-1018	10	Psychologie de l'art
100-1019	10	Psychologie de la musique
100-1020	10	Psychologie de la danse
100-1021	10	Psychologie de la sport
100-1022	10	Psychologie de la récréation
100-1023	10	Psychologie de la santé publique
100-1024	10	Psychologie de la nutrition

Tableau 4
Syllabus de cours analysés

<u>SIGLE</u>	<u>GROUPE</u>	<u>TITRE</u>
ADM-1010	00	Principes de management
ADM-1026	00	Administration financière I
ADM-1037	00	Marketing I
ADS-1002	15	Théorie de l'administration scolaire
ANF-1002	15	Anthropologie culturelle I
DID-1005	15	Didactique I
DID-1028	15	Le français en adaptation scolaire
HPE-1001	00	Histoire des idées et institutions éducatives
MPU-1027	00	Equations différentielles I
PBX-1009	00	Laboratoire d'activité de groupe
PCL-1013	01	Psychologie des groupes
PCL-1024	00	Problèmes de groupe et groupe-problèmes
PCO-1001	02	Animation I: intervention dans les groupes de tâches
PCO-1002	01	Animation II: laboratoire d'intervention dans les groupes de tâches
PLS-1004	00	Psychologie sociale I
PPG-1001	00	Psychopédagogie des groupes
PPS-1003	00	Psychologie scientifique et expérimentale
PPU-1005	00	Analyse écologique des ressources communautaires
PPU-1011	00	Mémoire de stage

Tableau 4 (Suite)

<u>SIGLE</u>	<u>GROUPE</u>	<u>TITRE</u>
PPU-1018	00	Intervention g�nagogique
PPU-1019	00	Principes et processus de l'activité de groupe
PPU-1023	00	Théories d'évolution des groupes
PSP-1002	00	Psychophysiologie II
SIF-1012	00	Structure des ordinateurs

4.5 Compilation des réponses par syllabus de cours-département: Nous présentons, dans cette section, les données relatives aux réponses obtenues par l'analyse des syllabus de cours selon leur appartenance départementale. Les tableaux 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 illustrent le nombre de réponses pour chaque question et permettent de constater le niveau de clarté et de compréhension des questions de la grille. De plus, le tableau 14 présente la compilation globale des résultats obtenus pour l'ensemble des réponses contenues dans les 40 grilles utilisées. Enfin, le tableau 15 illustre la courbe graphique relative au pourcentage de réponses que nous avons obtenues pour chacune des questions de notre grille d'analyse.

Tableau 5

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

PARTIEMENT: Administration et Économique

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 3

	Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques				Contenu détaillé				Evaluation					Principales références					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
H-1010	OUI:	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	20		
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
H-1026	OUI:	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	20		
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
H-1037	OUI:	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	20		
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
TOTAL:	OUI:	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	60		
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3		
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		

Tableau 6

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

DÉPARTEMENT: Mathématiques

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 2

NOMBRE DE REPONDANTS: 2	VILLARDS		Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références					TOTAL
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21					
IPU-1027		OUI:	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	13					
		NON:	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6						
		AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2						
IF-1012		OUI:	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	16						
		NON:	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	5						
		AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
TOTAL:		OUI:	1	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	1	2	2	29						
		NON:	1	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	11						
		AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2						

Tableau 7

Compilation des réponses

Syllabes de cours-département

PARTEMENT: Sciences de l'éducation

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 15

	Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21					
ILLABUS	OUI:	1	2	1	2	1	1	2	2	1	3	3	3	0	2	0	0	1	3	3	1	2	34			
	NON:	1	1	2	1	2	2	1	1	2	0	0	0	3	1	1	3	1	0	0	2	1	25			
	AUTRE:	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	4			
UT-1002-15	OUI:	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	1	1	1	3	3	2	1	20			
	NON:	1	2	2	3	3	0	2	2	2	2	3	2	0	2	2	2	0	0	1	1	34				
	AUTRE:	1	1	0	0	0	3	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	9				
ID-1005-15	OUI:	2	3	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	0	1	2	1	2	1	3	2	3	39			
	NON:	1	0	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	0	1	0	21			
	AUTRE:	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3			

Tableau 8

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

PARTEMENT: Sciences de l'éducation (suite)

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 15

SYLLABUS		Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références					TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21					
ID-1028-15	OUI:	1	2	1	1	1	3	1	2	2	3	3	2	1	3	2	0	2	3	3	2	0	37				
	NON:	2	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	2	0	1	3	1	0	0	1	3	20				
	AUTRE:	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6				
E-1001	OUI:	1	0	0	0	0	1	1	3	1	2	1	0	0	3	1	0	2	2	3	2	0	23				
	NON:	1	1	2	1	2	2	1	0	2	0	0	3	2	0	1	3	1	0	0	1	3	26				
	AUTRE:	1	2	1	2	1	0	1	0	0	1	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	14				
TOTAL:	OUI:	6	7	6	4	4	7	6	10	7	10	9	7	7	1	12	6	2	8	12	15	9	6	153			
	NON:	6	4	7	7	9	5	7	5	8	3	3	8	11	3	6	13	6	1	0	6	8	126				
	AUTRE:	3	4	2	4	2	3	2	0	0	2	3	0	3	0	3	0	1	3	0	0	1	36				

Tableau 9

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

DÉPARTEMENT: Psychologie

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 4

		Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détailé					Évaluation					Principales références					TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21					
VILLABUS	OUI:	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	15			
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2			
	AUTRE:	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4			
CL-1013-01	OUI:	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	7			
	NON:	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4			
	AUTRE:	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	10			
LS-1004	OUI:	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	17			
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	4			
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
PS-1003	OUI:	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	17			
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	4			
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

Tableau 10

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

ARTIEMENT: Psychologie (suite)

NOMBRE DE REPONDANTS: 4

TABLE DE REPONDANTS: 4																										
LABUS	Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21					
1-1002	OUI:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3			
	NON:	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	6			
	AUTRE:	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	12			
IAL:	OUI:	2	3	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1	5	4	2	0	2	3	3	2	2	42			
	NON:	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	4	0	1	3	1	0	1	0	1	16				
	AUTRE:	2	1	1	2	0	2	2	2	2	1	2	2	0	0	1	1	1	1	0	2	1	26			

Tableau 11

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

DÉPARTEMENT: Arts plastiques, géographie, musique

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 24

SYLLABUS		Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références					TOTAL
		1 2 3 4 5					6 7 8 9					10 11 12 13					14 15 16 17 18					19 20 21					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21					
IX-1009	OUI:	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	18			
	NON:	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3			
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
CL-1024	OUI:	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	15			
	NON:	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3			
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3			
CO-1001-02	OUI:	1	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	0	3	4	2	5	5	2	2	3	3	77			
	NON:	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	2	1	3	0	0	0	0	0	0	16			
	AUTRE:	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	3	2	2	12			
CO-1002-01	OUI:	2	5	3	5	2	4	3	5	5	4	4	5	0	5	3	2	5	5	3	2	2	2	74			
	NON:	2	0	2	0	2	0	1	0	0	0	1	0	5	0	1	3	0	0	1	0	0	10				
	AUTRE:	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3	3	13				

Tableau 12

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

PARTIEMENT: Arts plastiques, génagogie, musique (suite)

NOMBRE DE REPONDANTS: 24

SYLLABUS		Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détailé					Evaluation						Principales références					TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21						
UG-1001	OUI:	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	15					
	NON:	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3						
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3						
U-1005	OUI:	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	16					
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2						
	AUTRE:	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3						
U-1011	OUI:	3	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	1	4	3	3	71						
	NON:	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	5						
	AUTRE:	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	8						
U-1018	OUI:	2	4	3	3	2	3	4	3	4	4	4	3	0	3	3	3	4	2	4	4	3	65					
	NON:	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3	1	1	1	0	0	0	0	9						
	AUTRE:	2	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	10						

Tableau 13

Compilation des réponses

Syllabus de cours-département

PARTEMENT: Arts plastiques, génagogie, musique (suite)

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 24

TABLEAU DE REPERTOIRE																										
	Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	19	20	21		
LLABUS																										
PU-1019	OUI:	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	15
	NON:	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
	AUTRE:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2
PU-1023	OUI:	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
	NON:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	AUTRE:	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
TOTAL:	OUI:	12	22	19	22	14	20	22	23	23	22	22	23	1	20	20	11	24	19	18	13	13	13	13	13	383
	NON:	7	1	3	2	5	1	1	0	0	0	2	1	21	4	3	13	0	0	1	0	0	0	0	65	
	AUTRE:	5	3	2	0	5	3	1	1	1	2	0	0	2	0	1	0	0	5	5	11	11	5	11	11	56

Tableau 14
Compilation globale des réponses

NOMBRE DE REPONDANTS: 48

NOMBRE DE SYLLABES ANALYSES: 24

	Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques				Contenu détaillé				Evaluation					Principales références					TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
OUI:	24	37	30	30	23	34	36	40	37	40	38	36	2	41	33	17	39	38	41	29	25	669		
NON:	14	5	13	12	18	6	8	5	8	3	5	10	41	7	10	31	7	1	2	6	9	221		
AUTRE:	10	6	5	6	7	8	5	3	3	5	5	2	5	0	5	0	2	9	5	13	14	118		
* REMARQUE:	29	15	11	13	17	16	15	11	16	16	14	9	9	11	17	10	11	12	9	17	19	297		

* Le chiffre indique le nombre de remarques obtenues pour chaque question.

Tableau 15

Pourcentage de réponses obtenues pour chaque question
de la grille d'analyse du syllabus de cours

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 48

Objectifs spécifiques					Formules pédagogiques					Contenu détaillé					Evaluation					Principales références				
1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	11	12	13		14	15	16	17	18	19	20	21		

QUESTION

100
95
90
85
80
75
70
65
60
55
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0

100
95
90
85
80
75
70
65
60
55
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0



MOYENNE: 892

4.6 Résumé: L'ensemble des données compilées dans le présent chapitre reflète les diverses positions prises en regard de la grille d'analyse. Nous analyserons et interpréterons ces regroupements de données dans le prochain chapitre.

CHAPITRE V

L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS

La grille d'analyse que nous proposons devrait permettre à l'utilisateur de se prononcer sur l'adéquation de toutes les composantes d'un syllabus par rapport à la description du cours qui figure à l'annuaire de l'Université. Ainsi, la grille permet de considérer les objectifs spécifiques, les formules pédagogiques, le contenu détaillé, l'évaluation et les principales références bibliographiques. Cependant, pour les besoins d'une première expérimentation, nous nous sommes limité à vouloir la clarté et la compréhension de notre grille.

Nous prendrons surtout en considération des questions à réponse univoque du style "oui-non", car elles indiquent que les répondants peuvent se prononcer sans ambiguïté. En conséquence, nous déduirons que la question est claire. Afin de faciliter l'interprétation des résultats, nous considérerons, pour chaque question, qu'un pourcentage de réponses par "oui-non" de l'ordre de 80% indique que la question a bien été comprise et qu'elle est sans équivoque. Le pourcentage ci-haut mentionné a été établi à partir du tableau 15 à la page 93 et des commentaires formulés par les répondants à chacune des questions de la grille d'analyse du syllabus de cours. L'interprétation des résultats portera donc sur le nombre de réponses favorables ou défavorables et sur les remarques qui nous ont été faites pour chaque question. À partir de ces remarques, nous essaierons de comprendre comment les répondants saisissent chaque

question et tenteront de vérifier s'ils possédaient toute l'information pour pouvoir y répondre facilement. Nous avons essayé de dissocier les remarques techniques des remarques à caractère de contenu académique pour en tenir compte dans l'élaboration d'une nouvelle grille d'analyse pouvant, nous l'espérons, répondre encore plus adéquatement à nos attentes ainsi qu'à celles des instances qui auront à en faire l'utilisation.

Les résultats présentés dans les pages qui suivent constituent la compilation des 48 grilles utilisées. Cette analyse a comme objectif l'examen de chaque question des syllabus analysés.

5.1 Interprétation des résultats:

5.1.1 Objectifs spécifiques

Question 1: Les objectifs spécifiques du syllabus découlent-ils directement de la description du cours de l'annuaire?

OUI: 25

NON: 16

AUCUNE REPONSE: 8

POURCENTAGE DE REPONSES: 85%

Les données ci-haut indiquent que la question est claire et bien comprise. Cependant, on constate à partir des remarques que les objectifs spécifiques ne sont pas tous énoncés selon les mêmes paramètres et cela rend la compréhension difficile.

Lors d'une prochaine utilisation de la grille, on devra s'assurer que chaque répondant possède la description du cours qui figure à l'annuaire. De plus, les responsables devraient définir encore plus les paramètres à observer pour l'élaboration des objectifs.

Question 2: Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils réalisables compte tenu du niveau de connaissances de l'étudiant?

OUI: 37

NON: 5

AUCUNE REPONSE: 6

POURCENTAGE DE REPONSES: 88%

Le pourcentage de réponses indique que la question est claire et sans équivoque. Elle est cependant très liée à la question 1 et nous pouvons constater que les répondants expriment une difficulté au niveau de l'interprétation des objectifs spécifiques. Par contre, quelques remarques laissent croire que certaines descriptions de cours à l'annuaire sont dépassées par le contenu d'un syllabus compte tenu de l'évolution des connaissances depuis l'impression de ces contenus à l'annuaire de l'Université. Une mise à jour constante de ce document permettrait d'éviter ce genre de problème. (Cf. appendice 1: 127, 2.8)

Question 3: Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils formulés de façon à identifier clairement les priorités d'apprentissage chez l'étudiant?

OUI: 30NON: 13AUCUNE REPONSE: 5POURCENTAGE DE REPONSES: 90%

La question est claire et les résultats obtenus montrent qu'elle a été comprise de tous. Les remarques cependant soulignent l'importance d'avoir des objectifs clairs qui correspondent à la description du cours de l'annuaire.

Question 4: Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils formulés de façon à circonscrire le contenu détaillé du cours?

OUI: 30NON: 12AUCUNE REPONSE: 6POURCENTAGE DE REPONSES: 88%

La question semble claire compte tenu du pourcentage de réponses, sauf que deux remarques laissent voir une possibilité d'interprétation (cf. appendice 1:131, 4.4 et 132, 4.13). On semble croire que c'est le contenu qui permet de fixer les objectifs alors que ce sont les objectifs spécifiques qui doivent donner l'orientation. Peut-être serait-il pertinent de revoir la formulation de cette question ou voir dans quelle mesure il y a recoupement avec la question numéro 10. Cette dernière pourrait être suffisante pour permettre au répondant de se prononcer de façon adéquate sur la relation du contenu avec les objectifs spécifiques.

Question 5: Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils mesurables, c'est-à-dire est-il possible d'évaluer le degré d'atteinte de ces derniers chez l'étudiant?

OUI: 23

NON: 18

AUCUNE REPONSE: 7

POURCENTAGE DE REPONSES: 85%

Les résultats obtenus nous indiquent que l'ensemble des répondants considèrent que la question est claire et sans équivoque; cependant, elle pourrait être allégée dans sa formulation. On devrait se contenter de dire: les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils évaluables qualitativement et quantitativement?

5.1.2 Interprétation globale des résultats relatifs aux objectifs spécifiques: On constate dans l'ensemble, que les questions sont claires et bien comprises. Cependant, quelques remarques nous signalent qu'il n'est pas toujours possible de se prononcer par oui ou par non même si la question est claire. Ainsi, à la lumière des remarques 1.6, 1.9, 1.15, 1.20, 1.23, 4.5, 4.7, 4.10, 5.1, 5.10, 5.14, (cf. appendice 1). Nous convenons que dans l'élaboration de la nouvelle grille, il serait pertinent d'ajouter une échelle de mesure. Par contre, nous croyons que malgré l'ajout d'une telle échelle, il nous apparaît important de laisser la possibilité à chaque répondant d'ajouter ses remarques personnelles.

5.1.3 Formules pédagogiques:

Question 6: La ou les formule-s pédagogique-s proposée-s tient-elle ou tiennent-elles compte du nombre d'étudiants inscrits à ce cours?

OUI: 33

NON: 7

AUCUNE REPONSE: 8

POURCENTAGE DE REPONSES: 83%

La question est claire et ne prête pas à interprétation. Cependant, il serait préférable, selon les remarques 6.1, 6.3, 6.4, 6.13, 6.14 et 6.16, (cf. appendice 1) de fournir, à titre indicatif, le nombre d'étudiants susceptibles de pouvoir s'inscrire à chaque cours. En général, les répondants ne possédaient pas cette information; ils se sont basés sur leur propre connaissance du système et ont essayé d'évaluer approximativement le nombre habituel d'étudiants inscrits à un cours donné.

Question 7: La ou les formule-s pédagogique-s favorise-ent-elle-s la concrétisation des objectifs spécifiques?

OUI: 36

NON: 8

AUCUNE REPONSE: 5

POURCENTAGE DE REPONSES: 92%

Le fort pourcentage de réponses nous laisse croire que la question est comprise de la même façon. Cependant, les remarques 7.6 et 7.14

montrent que le terme concrétisation n'a pas la même signification pour tous. Il serait préférable de remplacer ce terme par "réalisation". Cela évitera possiblement beaucoup d'ambiguïtés.

Question 8: La ou les formule-s pédagogique-s proposée-s facilite-ent-elle-s la transmission du contenu détaillé?

OUI: 40

NON: 5

AUCUNE REPONSE: 3

POURCENTAGE DE REPONSES: 94%

La question semble claire, sauf que les remarques 8.6 et 8.7 (cf. appendice 1) questionnent le terme "transmission". Peut-être serait-il préférable de dire "intégration" du contenu détaillé. De plus, le terme "intégration" suppose une participation plus active de l'étudiant à sa formation et il nous apparaît plus logique par rapport à la question qui suit.

Question 9: La ou les formule-s pédagogique-s proposée-s favorise-ent-elle-s la participation active de l'étudiant à son apprentissage?

OUI: 37

NON: 8

AUCUNE REPONSE: 3

POURCENTAGE DE REPONSES: 94%

La question est claire et sans équivoque. Nous croyons qu'elle doit rester telle quelle et sa pertinence ne fait aucun doute si on en juge par le pourcentage de réponses et la qualité des remarques.

5.1.4 Interprétation globale des résultats relatifs aux formules pédagogiques: Les questions relatives aux formules pédagogiques demandent des modifications mineures. Dans l'ensemble elles sont claires et sont bien comprises de tous. Cependant, les remarques 6.8, 7.3, 7.7, 7.11, 7.14 et 9.4 (cf. appendice 1) nous permettent de croire qu'une échelle de mesure favoriserait des réponses plus justes et plus nuancées. De plus, nous constatons que pour pouvoir répondre aux questions de cette section, il faut nécessairement que le syllabus identifie la ou les formule-s pédagogique-s proposée-s. A cet effet, on aurait avantage à indiquer au répondant qu'en l'absence de formule-s pédagogique-s il peut passer à la section suivante.

5.1.5 Contenu détaillé:

Question 10: Le contenu détaillé du syllabus correspond-il aux objectifs spécifiques?

OUI: 40

NON: 3

AUCUNE REPONSE: 5

POURCENTAGE DE REPONSES: 94%

Cette question est claire et bien comprise de tous. De plus, elle signale que le contenu détaillé doit être élaboré en fonction des objectifs

spécifiques et non l'inverse. C'est d'ailleurs la raison qui nous amène à la préférer à la question 4 qui nous semble ambiguë quant à la hiérarchisation des étapes relatives à l'élaboration d'un syllabus (l'ordre de ces étapes est sous-entendu dans le formulaire utilisé par l'Université pour l'élaboration des syllabus de cours).

Question 11: Le contenu détaillé permet-il de rencontrer tous les objectifs spécifiques du syllabus?

OUI: 37

NON: 6

AUCUNE REPONSE: 5

POURCENTAGE DE REPONSES: 90%

La question est claire et sans équivoque. Elle montre clairement que le contenu détaillé découle des objectifs et non l'inverse. Il s'avère donc très important que les objectifs soient clairs si on veut établir le lien entre ces derniers et le contenu détaillé. Une échelle de mesure permettrait de fournir une meilleure appréciation de la portion d'objectifs susceptibles d'être atteints à partir du contenu détaillé proposé.

Question 12: Le contenu détaillé est-il suffisamment précis pour en saisir les limites?

OUI: 36

NON: 10

AUCUNE REPONSE: 2

POURCENTAGE DE REPONSES: 96%

La compréhension de cette question ne semble pas poser de difficulté même si on utilise des termes comme "précis" et "limites". Elle permet au répondant de bien cerner la matière du cours. Afin de rendre cette question encore plus claire et d'éviter toute ambiguïté, elle pourrait se lire comme suit: Le contenu détaillé est-il suffisamment précis pour qu'on puisse en saisir les limites? Il ne s'agit ici que d'une reformulation dans un français meilleur.

Question 13: Le contenu détaillé de ce cours est-il semblable au contenu d'autres cours de votre programme pour lesquels il existe un code et un titre différents?

OUI: 2

NON: 41

AUCUNE REPONSE: 5

POURCENTAGE DE REPONSES: 90%

La question est claire et sans équivoque; cependant, il n'est pas facile d'y répondre. On exige du répondant une bonne connaissance des cours qui composent les programmes. Par contre, nous croyons, compte tenu de la clientèle à laquelle s'adresse notre grille, qu'il est possible de maintenir la question. Les résultats peuvent être très utiles pour favoriser une meilleure rationalisation de la banque de cours de l'Université.

5.1.6 Interprétation globale des résultats relatifs au contenu détaillé: Jusqu'ici, la grille d'analyse a été utilisée par des personnes familières avec les cours et les programmes de l'Université. Il est donc

possible à ces personnes de pouvoir répondre à toutes les questions de la grille, malgré le degré de difficulté de ces dernières. Il faut toutefois être très prudent dans l'interprétation des résultats.

Comme pour les sections précédentes, il serait préférable pour l'ensemble des questions d'ajouter une échelle de mesure afin de permettre une meilleure appréciation du contenu détaillé et fournir ainsi des réponses plus nuancées. Une bonne qualité des réponses à ce stade de la grille, favoriserait une plus grande possibilité d'ajustement du contenu par les principaux intervenants dans l'élaboration et la transmission des syllabus de cours.

5.1.7 Evaluation

Question 14: Le syllabus propose-t-il un mode d'évaluation?

OUI: 40

NON: 8

AUCUNE REPONSE: 0

POURCENTAGE DE REPONSES: 100%

Le pourcentage de réponses montre que la question est claire et bien comprise. Elle doit être maintenue telle quelle.

Question 15: Le mode d'évaluation proposé permet-il de mesurer l'atteinte des objectifs spécifiques?

OUI: 33NON: 10AUCUNE REPONSE: 5POURCENTAGE DE REPONSES: 92%

La question est claire et bien comprise. Elle est cependant très liée aux objectifs spécifiques et permet à l'utilisateur de prendre conscience que les objectifs spécifiques doivent être mesurables et réalisables; donc, le professeur doit en tenir compte lors de l'élaboration de son syllabus.

Question 16: Le syllabus fait-il état des critères qui serviront à l'évaluation de l'étudiant?

OUI: 17NON: 31AUCUNE REPONSE: 0POURCENTAGE DE REPONSES: 100%

La question est claire et sans équivoque. Il est cependant très important pour cette question entre autres de permettre au répondant de fournir ses propres remarques. A partir de celles-ci, le professeur pourrait retenir des suggestions intéressantes concernant les critères à utiliser pour l'évaluation de l'étudiant.

Question 17: Le mode d'évaluation proposé est-il le même pour tous les étudiants?

OUI: 39NON: 7AUCUNE REPONSE: 2POURCENTAGE DE REPONSES: 96%

La question est claire et bien comprise. Cependant, il n'est pas toujours facile d'y répondre compte tenu que plusieurs syllabus ne proposent pas de mode d'évaluation. Plusieurs professeurs préfèrent au début de chaque session s'entendre avec les étudiants et fixer le mode qui prévaudra lors de leur évaluation. Par contre, nous croyons que le département ou la section, premier responsable de la vérification des syllabus, devrait obliger tout professeur à proposer un mode d'évaluation même si ce dernier est susceptible d'être modifié suite à la rencontre avec les étudiants.

Question 18: Le mode d'évaluation proposé respecte-t-il la règle académique qui dit que: "en aucun cas, l'examen final, s'il existe, n'intervient dans le résultat global pour plus de 50%"? (Régime des études de premier cycle)?

OUI: 38NON: 2AUCUNE REPONSE: 8POURCENTAGE DE REPONSES: 83%

Le pourcentage de réponses nous permet de croire que la question est claire mais les remarques nous laissent perplexes. Plusieurs répondants ont eu de la difficulté à faire la distinction entre travail long, c'est-à-dire qui s'échelonne sur toute une session et un examen final qui normale-

ment couvrir toute la matière du cours et ne durer que quelques heures. Peut-être serait-il préférable de donner un exemple de ce qu'est un examen final. Malgré tout, la question doit être maintenue dans sa formulation actuelle.

5.1.8 Interprétation globale des résultats relatifs à l'évaluation:

Le fort pourcentage de réponses montre bien que les questions sont claires et sans équivoque. Cependant, les remarques 15.14, 15.17, 16.2 et 17.1 (cf. appendice 1), nous invitent fortement à utiliser une échelle de mesure pour pouvoir encore mieux apprécier les questions et fournir des réponses plus nuancées.

5.1.9 Principales références:

Question 19: Le syllabus propose-t-il des références bibliographiques?

OUI: 41

NON: 3

AUCUNE REPONSE: 4

POURCENTAGE DE REPONSES: 94%

La question est claire sauf que les remarques portent sur le nombre de références. Il serait préférable d'utiliser une échelle de mesure pour mieux apprécier cette question. Celle-ci devrait faire penser aux instances concernées qu'il serait nécessaire de fournir quelques références bibliographiques pour faciliter chez l'étudiant l'atteinte des objectifs spécifiques du cours et ceux de sa formation.

Question 20: Les références bibliographiques proposées couvrent-elles toutes les composantes du contenu détaillé du syllabus?

OUI: 29

NON: 6

AUCUNE REPONSE: 13

POURCENTAGE DE REPONSES: 73%

Cette question pose certaines difficultés. Nous exigeons du répondant qu'il connaisse tous les ouvrages proposés en fonction du contenu du cours. Nous pourrions nous contenter de vérifier si les références bibliographiques proposées sont en relation avec le contenu détaillé. La question doit donc être maintenue mais formulée d'une autre façon.

Question 21: Les références bibliographiques proposées sont-elles récentes?

OUI: 25

NON: 9

AUCUNE REPONSE: 14

POURCENTAGE DE REPONSES: 71%

La présente question veut permettre au répondant d'apprécier si les références sont à la fine pointe de la matière du cours ou du contenu détaillé. Il faudrait cependant, compte tenu des remarques qui nous ont été faites, offrir au répondant un ordre de grandeur par rapport à ce que nous considérons comme "récentes". De plus, il serait peut-être préférable de demander au répondant d'apprécier seulement le caractère de nouveauté

et de mise à jour de la bibliographie en ajoutant cette dimension à la question précédente et en enlevant la présente question.

5.1.10 Interprétation globale des résultats relatifs aux principales références: Les questions exigent beaucoup de connaissances sur le contenu détaillé du cours et sur les principales références qui pourraient être suggérées. Nous croyons que certaines questions pourraient être reformulées et nous pourrions fournir des informations supplémentaires afin de faciliter la tâche du répondant.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

L'atteinte des objectifs de la présente recherche intitulée: "Elaboration et utilisation d'une grille d'analyse de syllabus de cours par une approche systémique, dans le cadre d'une adaptation structurelle des ressources académico-administratives" proposait préalablement que cette dernière soit circonscrite dans un cadre théorique et opérationnel bien précis. Cherchant à instiller dans un contexte plus large, la question des instruments servant à l'analyse des données relatives au syllabus de cours, est apparu le problème global de la compréhension et de la transmission des informations.

6.1 La problématique: Cette problématique de la compréhension et de la transmission de l'information relative au syllabus de cours, comprend plusieurs aspects. Principalement, la présente recherche en a retenu deux: 1^o l'analyse du syllabus de cours comme moyen de favoriser une plus grande qualité de la préparation des cours; 2^o le traitement des informations susceptibles d'aider à la compréhension globale du processus relié au syllabus de cours.

Ces aspects du problème que l'on vit aujourd'hui notamment dans le milieu universitaire, ont fait l'objet de peu d'analyses et par conséquent, peu de réponses sont disponibles. C'est pourquoi, bien qu'essayant de

résoudre le problème soulevé, nous nous sommes restreint à tracer les jalons préliminaires pour la résolution du problème. La question qui se posait alors, était: comment un intervenant responsable pouvait-il efficacement soutirer d'un document comme le syllabus de cours, un maximum d'informations lui permettant d'analyser la cohérence interne et externe de ce dernier? Cette question étant exprimée, encore fallait-il résoudre les autres questions inhérentes à celle-ci; quel serait le moyen le plus rapide pour effectuer cette tâche? Comment maximiser les informations ainsi obtenues pour une utilisation ultérieure par d'autres intervenants? Comment obtenir des résultats présentables et facilement accessibles? Enfin, quel traitement ces informations doivent-elles subir pour favoriser la compréhension globale et dynamique de cet outil académico-administratif?

L'utilisation d'une grille d'analyse nous est apparue un moyen par lequel nous pouvions répondre aux critères que nous nous étions fixés quant à l'accès aux informations.

6.2 La méthode: C'est ainsi que la grille d'analyse des syllabus de cours fut élaborée. Cette grille permettrait de tenir compte de l'information, de traiter cette information et enfin d'obtenir des résultats permettant aux intervenants de mieux situer leur action et par conséquent, de mieux se situer par rapport au système académico-administratif.

Les extraits ainsi obtenus permettent au professeur ou chargé de cours de s'interroger quant à la pertinence du syllabus de cours et par conséquent, de réagir pour améliorer son environnement. L'appendice 1 fournit les résultats obtenus pour chaque question et les remarques qui ont été formulées par les répondants.

L'obtention des résultats exige que l'intervenant sélectionne les syllabus qu'il veut soumettre à l'analyse et par la suite, procède à cette analyse à l'aide de la grille proposée. Enfin, l'intervenant achemine ses recommandations aux instances directement concernées afin d'améliorer l'utilisation des syllabus de cours.

6.3 Les résultats: Les résultats obtenus à partir de l'expérimentation montrent que la grille proposée est dans l'ensemble compréhensible par les intervenants du système académo-administratif. Cependant, certaines améliorations pourraient être apportées notamment:

- ajouter une échelle de mesure pour l'ensemble des questions;
- fournir de plus amples informations telles: 1^o la description du cours de l'annuaire de l'Université; 2^o le nombre d'étudiants susceptibles de s'inscrire au cours dont le syllabus fait l'objet d'une analyse;
- fournir une définition de ce que l'on considère comme étant un examen final (question 18);
- reformuler les questions 5, 7, 8, 12 et 20; -
- retirer les questions 4 et 21.

6.4 Les implications: Au plan de l'évolution théorique du problème de l'analyse des outils académo-administratifs comme le syllabus de cours, la présente recherche fait porter maintenant l'accent sur l'importance de procéder de façon systématique à l'analyse en profondeur des informations qu'on voulait auparavant immobiles. Le fait de créer un outil académo-administratif ne supplée pas à l'effort nécessaire pour résoudre le problème de la compréhension et de la transmission de l'information. Cette

démarche d'analyse qu'exige la grille, centre l'intervenant sur une démarche dynamique d'auto-régulation plutôt que sur une démarche systématique d'entreposage d'information.

6.4.1 Les implications pratiques de la grille d'analyse: Les implications pratiques de la recherche effectuée doivent être considérées sous deux aspects différents soit le plan de l'instrumentation et celui de la méthodologie. Au plan de l'instrumentation, le travail d'élaboration de la grille permet actuellement d'obtenir pour toutes les disciplines, le même traitement et par conséquent, favorise un lieu commun d'échanges entre les principaux intervenants de cette partie du système académico-administratif. Au plan de la méthodologie, la grille d'analyse oblige la manutention rationnelle des syllabus de cours, ce qui n'était pas toujours le cas auparavant. Les avantages d'une telle démarche sont supérieurs à ceux de la démarche jusqu'à présent employée pour la gestion et l'utilisation des syllabus de cours tel que mentionné au chapitre II de la présente recherche.

6.4.2 Les recherches ultérieures: Comme la présente recherche apporte de nombreuses réponses aux questions posées, elle laisse aussi, voire même ajoute, des champs multiples à explorer. Par exemple, la grille d'analyse pourrait être davantage utile, si en plus de fournir certains résultats non quantifiables, elle pouvait transmettre aussi des jugements quantifiés. Ainsi, en fournissant au répondant une échelle de mesure plus variée et plus compatible avec chaque question de la grille, nous obtiendrions une facilité accrue d'analyser les résultats.

D'autres questions pourraient être ajoutées à la grille dans la mesure où ces ajouts permettraient une meilleure compréhension du contenu analysé. Nous pourrions ajouter que si la grille d'analyse subissait des transformations au niveau de son contenu et non pas de sa forme et de ses objectifs, elle pourrait être fort utile dans l'analyse proprement dite de l'information de gestion académico-administrative.

Ces éventuelles recherches empiriques sur le développement de la grille d'analyse apporteraient de nouveaux outils et une nouvelle dimension au travail des intervenants du système académico-administratif.

En terminant, il serait souhaitable que la recherche ultérieure sur le sujet explore le niveau d'efficacité de ce genre de grille; cette efficacité pouvant être d'ordre fonctionnel, financier et aussi d'apprentissage, c'est-à-dire par rapport aux besoins d'apprentissage des personnes ayant à utiliser le syllabus de cours.

BIBLIOGRAPHIE

BERTALANFFY, Ludwig Von, Théorie générale des systèmes. Paris: Dunod, 1978, 296 pages.

BERTALANFFY, Ludwig Von, "An Outline of General Systems Theory". The British Journal for the Philosophy of Sciences, 1,2 (August - 1950), p. 143.

BOUTROUX, Aristote. Etudes d'Histoire de la philosophie, 4e édition, Paris, 1925, 275 pages.

CLELAND, David J., L'analyse de systèmes, technique avancée de management, Paris: Entreprise Moderne d'édition, 1971, 335 pages.

CONSEIL UNIVERSITAIRE DES PROFESSEURS EN TECHNOLOGIE EDUCATIVE, Les systèmes d'enseignement et d'apprentissage, Québec: Les publications audiovisuelles, 1981, 256 pages.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Le rôle du professeur d'Université, 1 octobre 1982, Québec, 40 pages.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Le rôle spécifique de l'Université, novembre 1981, Québec, 51 pages.

CRESSON, A. François Bacon. Sa vie, son oeuvre, Presses Universitaires, collection les philosophes, Paris, 1956, 144 pages.

DE CLOSETS, François. La dynamique des systèmes, Sciences et avenir, no. 341, juillet 1975, p. 630 à 636.

DEVEZE, Michel. Histoire contemporaine de l'Université, Société d'édition d'Enseignement supérieur, Paris, 1976, 461 pages.

DESCARTES, René. Discours de la méthode, Union Générale d'Éditions, collection 10-18, Paris, 1963, 245 pages.

FAIX, Thomas Harvellyn. "Toward a Science of Curriculum: Structural-functional Analysis as a Conceptual System for theory and Research". University of Wisconsin, 1964. Thèse (Phd) 265 pages.

FONTAINE, France. Dossier sur l'évaluation. Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, 138 pages.

FORTIER, Eliane. Planification de l'enseignement, guide d'apprentissage, Presses de l'Université Laval, 1978, 99 pages.

GAZETTE OFFICIELLE DU QUEBEC, Règlements généraux de l'Université du Québec, partie 1, avis juridiques, 114e année, 29 mai 1982, no. 22A, page 5194 à 5238.

GILSON, E. Le thomisme, Strasbourg, 1920, 5e édition, Paris, 1945, 552 pages.

GOLDSCHMIDT, V. Les dialogues de Platon, Structure et méthode de dialectique, Paris, 1945, 376 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Introduction à la mesure et à l'évaluation, Direction générale du développement pédagogique, 1978, fascicule I, 14 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation, Direction générale du développement pédagogique, 1978, fascicule II, 16 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Notions sur la taxonomie, Direction générale du développement pédagogique, 1978, fascicule III, 29 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'évaluation normative, Direction générale du développement pédagogique 1978, fascicule IV, 15 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Conseils pratiques sur la construction d'un instrument de mesure, Direction générale du développement pédagogique, septembre 1981, fascicule V, 54 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'Université et la société québécoise, Rapport, mai 1979, 83 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. Notions relatives aux qualités d'un instrument de mesure utilisé dans le contexte de l'évaluation normative, Direction générale du développement pédagogique, 1977, fascicule VI, 16 pages.

HALL, A.P. - FAGEN, R.E., "Definition of System" dans General Systems, Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory, volume 1, 1956, p. 19.

LARIVIERE-FELX, Claire. L'enseignement systématique, Service pédagogique, Université de Montréal, 1982, 255 pages.

LEMELIN, André. La vraie nature de la technologie éducative, Education Québec, volume 11, numéro 8, juin 1981, pages 13-14.

LEVY, Marion Joseph. Aspects of the analysis of family structure, Princeton N.J., Princeton University Press, 1965, 248 pages.

MARTZLOFF, Charles. Découvrir les systèmes, Paris, d'Organisation, 1975, 252 pages.

MORIN, Edgar. La méthode I: La nature de la Nature, Paris: Du Seuil, 1977, 399 pages.

NADEL, Siegfried F. The Theory of Social Structure. London Cohen and West Ltd. 1952, 159 pages.

OUELLET, André. Processus de recherche, une approche systémique, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1981, 268 pages.

PAQUETTE, Claude. Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, éditions N.H.P. 1976, 220 pages.

PIAGET, Jean. Le structuralisme. Collection "Que sais-je?" Paris, Presses universitaires de France, 1968, 127 pages.

- PLANTE, Gérard. L'opération départ (Montréal). Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, mai 1971, rapport final, livre V, 168 pages.
- POPPER, Jacques. La dynamique des systèmes. Principes et applications, Paris, d'Organisation, 1973, 272 pages.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. Structure and Function in Primitive Society, London: Cohen and West Ltd., 1952, 219 pages.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. Structure et fonction dans la société primitive, Paris, Editions de Minuit, 1968, 316 pages.
- SERVICE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE. L'enseignement systématique, théorie et pratique, Université Laval 1981, 397 pages.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. L'évaluation en éducation et la prise de décision, Québec, N.H.P., 1980, 464 pages.
- SUCHODOLSKI, Bodgan. La pédagogie et les grands courants philosophiques, Editions du Scarabée, Paris, 1971, 125 pages.
- THEITART, Raymond-Alain. La dynamique de l'homme au travail, Paris, les éditions d'Organisations, 1977, 233 pages.
- UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Projet de politique-cadre de développement du secteur "enseignement et recherche", 1981-84, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, novembre 1981, 26 pages.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Rapport annuel du Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, octobre 1982, 44 pages.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Rapport annuel du Vice-rectorat aux services à la communauté 1981-82, octobre 1982, 29 pages.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Politique de développement des études de premier cycle, Décanat des études de premier cycle, novembre 1981, 32 pages.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Projet de politique générale de développement du secteur "enseignement et recherche" 1977-80, Bureau du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, mars 1977, 54 pages.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Comité ad hoc sur les formules pédagogiques et les stages, Service de développement pédagogique (rapport final), septembre 1978, 31 pages.

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES. Annexe aux procédures opérationnelles de développement, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, octobre 1975, 14 pages.

UNESCO. L'éducateur et l'approche systémique, Paris, Unesco, 1976, 207 pages.

APPENDICE 1

COMPILATION DES RESULTATS ET COMMENTAIRES

POUR CHAQUE QUESTION DE LA GRILLE

D'ANALYSE DU SYLLABUS DE COURS

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>1</u>	Les objectifs spécifiques du syllabus découlent-ils directement de la description du cours de l'annuaire?
RESULTATS	OUI: <u>24</u> NON <u>14</u> AUCUNE REPONSE: <u>10</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>85%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
1.1	On ne peut répondre à la question parce que l'objectif spécifique n'en est pas un.
1.2	Ce qui est dans l'annuaire n'est pas adéquat comme description en ce sens que l'annuaire est trop précis sur le contenu et ne détaille pas suffisamment l'objectif.
1.3	L'annuaire est dépassé.
1.4	Sauf l'objectif I lorsque l'on parle de meneur d'activité.
1.5	L'objectif pourrait être plus précis.
1.6	En partie, selon l'extension à donner aux termes utilisés dans l'annuaire!
1.7	Annuaire pas adapté.
1.8	L'annuaire est un peu en retard sur le syllabus de cours.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
1.9	En partie, compte tenu du sens à donner aux termes "phénomènes" et "dynamismes sociaux". Il m'apparaît problématique de comparer ce qui, dans l'annuaire, s'annonce comme un contenu à ce qui, dans le syllabus, s'énonce explicitement comme objectif.
1.10	Les objectifs spécifiques du syllabus englobent la description du cours de l'annuaire et débordent largement cette description. Ex.: le concept de participation.
1.11	Référence: connaissances des phénomènes et dynamismes sociaux.
1.12	La description de l'annuaire est un contenu de cours.
1.13	Un seul élément est commun aux objectifs spécifiques et à la description de l'annuaire. Les objectifs spécifiques du syllabus restreignent à ce seul point, la description contenue à l'annuaire.
1.14	Car il s'agit plutôt d'un résumé. Le contenu qui découle de la description plus que l'objectif.
1.15	Une très minime partie en découle.
1.16	Reprennent presque textuellement la description de l'annuaire.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
1.17	Au syllabus, les objectifs sont scindés en deux: objectifs généraux, objectifs particuliers. Les objectifs généraux sont conformes à l'annuaire. Les objectifs particuliers découlent bien des objectifs généraux.
1.18	Je n'ai pas l'annuaire.
1.19	Je ne connais pas le contenu de l'annuaire.
1.20	En partie seulement!
1.21	Ce ne sont pas des objectifs spécifiques.
1.22	Ce ne sont pas des objectifs spécifiques.
1.23	En partie.
1.24	Les objectifs spécifiques sont absents. C'est la description du cours de l'annuaire qui est utilisée à l'item objectifs spécifiques.
1.25	Même s'ils sont inappropriés, surtout 1 et 3 (trop vagues: finalités beaucoup plus qu'objectifs spécifiques).
1.26	Sauf qu'il n'y a pas (ou peu) d'objectifs spécifiques dans le sens habituel. Les énoncés portent sur le déroulement anticipé du cours plutôt que sur les comportements attendus des élèves après l'apprentissage.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
1.27	Il n'y a pas d'objectifs spécifiques, mais une simple répétition en abrégé des éléments de contenu déjà donnés dans l'annuaire.
1.28	Il n'y en a pas.
1.29	Il n'y en a pas (sauf de vagues énoncés de buts de cours...) montrer... faire connaître...

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>2</u>	Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils réalisables compte tenu du niveau de connaissances de l'étudiant?
RESULTATS	OUI: <u>37</u> NON <u>5</u> AUCUNE REPONSE: <u>6</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>88%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
2.1	Puisqu'il n'y a pas d'objectifs spécifiques.
2.2	Tout au moins dans l'état actuel des objectifs spécifiques; il est impossible de se prononcer.
2.3	Si on devine les objectifs spécifiques.
2.4	En autant qu'on les interprète.
2.5	Pas dans leur forme actuelle.
2.6	Les notions d'anormalité viennent peut-être trop tôt dans le processus d'acquisition de connaissances.
2.7	C'est un cours d'introduction.
2.8	L'annuaire est dépassé (3) *
2.9	Pas pour les étudiants de niveau I (1ère année).
*	Le chiffre indique que 3 personnes ont formulé cette remarque.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
2.10	Beaucoup trop vastes pour le niveau I.
2.11	Ils seraient réalisables par les étudiants d'un niveau inférieur car sont réduits amplement en regard de la description à l'annuaire.
2.12	Pour l'étudiant du programme de Génagogie qui s'inscrit à ce cours à sa 3e session.
2.13	On ne peut répondre à la question puisque l'objectif spécifique n'en est pas un.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>3</u>	Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils formulés de façon à identifier clairement les priorités d'apprentissage chez l'étudiant?
RESULTATS	OUI: <u>30</u> NON <u>13</u> AUCUNE REPONSE: <u>5</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>90%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
3.1	Surtout dans la formulation des objectifs particuliers.
3.2	Très bien.
3.3	Objectifs trop généraux: il faut définir des sous-objectifs gradués.
3.4	Pas en ordre.
3.5	Reformuler en fonction de taxonomie.
3.6	Les objectifs spécifiques sont absents. C'est la description du cours de l'annuaire qui est utilisée à l'item objectifs spécifiques.
3.7	Plus une complémentarité que des priorités.
3.8	Si l'on peut apprendre à être sensibilisé, si l'on peut apprendre à être encouragé...

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
3.9	Les objectifs précisent les priorités de contenu abordées par le professeur.
3.10	A ce que l'étudiant identifie clairement ses priorités... l'étudiant possédant une certaine représentation des termes et concepts proposés dans le syllabus, ce avant d'avoir reçu le contenu et vécu l'expérience du cours.
3.11	Difficile à répondre parce qu'on ne réussit pas à identifier un objectif spécifique.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>4</u>	Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils formulés de façon à circonscrire le contenu détaillé du cours?
RESULTATS	OUI: <u>30</u> NON <u>12</u> AUCUNE REPONSE: <u>6</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>88%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
4.1	Voir objectifs spécifiques 1 et 3 surtout... (Même s'ils sont inappropriés, surtout 1 et 3 car trop vagues: finalités beaucoup plus qu'objectifs spécifiques)...: c'est pas possible.
4.2	Il manque une page au contenu détaillé
4.3	Des modifications de ce contenu sont possibles car les objectifs généraux sont vastes.
4.4	Est-ce que cette question est pertinente? Les objectifs ne doivent pas être faits en tenant compte du contenu. La question suppose que les objectifs sont fonction du contenu. Or, l'objectif devrait primer sur le contenu. La question 10 semble mieux rédigée à cet effet.
4.5	En général.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
4.6	Les objectifs spécifiques sont absents. C'est la description du cours de l'annuaire qui est utilisée à l'item objectifs spécifiques.
4.7	Un élément sur trois semble circonscrire un contenu détaillé.
4.8	Tel que décrit, le contenu semble circonscrit dans sa "vastitude".
4.9	Si l'on se fie aux objectifs spécifiques, ce cours ne sera pas très détaillé.
4.10	Passablement.
4.11	De façon à laisser entrevoir le contenu principal du cours.
4.12	Idem à 1.1 et 3.11 - 1.1 On ne peut répondre à la question puisque l'objectif spécifique n'en est pas un. - 3.11 Difficile de répondre parce qu'on ne réussit pas à identifier un objectif spécifique.
4.13	La question 10 serait plus adéquate.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>5</u>	Les objectifs spécifiques du syllabus sont-ils mesurables, c'est-à-dire est-il possible d'évaluer le degré d'atteinte de ces derniers chez l'étudiant?
RESULTATS	OUI: <u>23</u> NON <u>18</u> AUCUNE REPONSE: <u>7</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>85%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
5.1	Pour la plupart (trop axés sur l'activité...)
5.2	Mais ils pourraient être plus précis.
5.3	Comment s'effectue cette mesure? Si c'est avec un examen sur l'information retenue, oui! Si c'est aussi par un travail sur l'habileté ou l'aptitude à inventorier, analyser et évaluer, oui!
5.4	Très bien.
5.5	Cela ne semble pas avoir été recherché!
5.6	Ces moyens restent à préciser.
5.7	Par le travail exigé.
5.8	Pas formulés de façon assez spécifique pour être mesurables.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
5.9	Les objectifs spécifiques sont absents. C'est la description du cours de l'annuaire qui est utilisée à l'item objectifs spécifiques.
5.10	En partie seulement (2).*
5.11	Trop imprécis.
5.12	Puisque les objectifs ne sont pas vraiment fixés.
5.13	Ils sont tellement restreints qu'il sera difficile de passer à côté.
5.14	En partie: - étude critique! - moyens propres à favoriser une participation optimale! - découvrir et comprendre certaines dimensions de concepts! - découvrir et développer ses connaissances, ses habiletés!
5.15	Evaluer comment? Comment se prononcer sur la mesurabilité avant de connaître les modalités de la mesure.
*	Le chiffre indique que 2 personnes ont formulé cette remarque.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
5.16	Idem à 1.1 et 3.11 - 1.1 On ne peut répondre à la question puisque l'objectif spécifique n'en est pas un. - 3.11 Difficile de répondre parce qu'on ne réussit pas à identifier un objectif spécifique.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>6</u>	La ou les formule(s) pédagogique(s) proposée(s) tient ou tiennent-elle(s) compte du nombre d'étudiants inscrits à ce cours?
RESULTATS	OUI: <u>33</u> NON <u>7</u> AUCUNE REPONSE: <u>8</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>83%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
6.1	Probablement (on ne sait pas, mais...)
6.2	Il n'y en a aucune de proposée par contre à "contenu détaillé", il y a une formule de proposée et elle semble tenir compte du fait que très peu d'étudiants seront du cours.
6.3	Probablement car il s'agit d'une simple énumération très vague.
6.4	Mais il est difficile de juger car on ne sait pas si le groupe est petit ou grand.
6.5	Bien appropriée au grand nombre.
6.6	Elle est réalisable avec les groupes de 25 et plus.
6.7	Grand nombre d'étudiants, 70 et plus.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
6.8	On ne peut répondre à cette question car on ne connaît pas le dosage de ces stratégies. On ne connaît pas la pondération des différentes mesures utilisées.
6.9	Cadre trop rigide.
6.10	Pas le choix offert.
6.11	Quelles sont les méthodes pédagogiques? Ne sont-elles pas adaptables à différents nombres d'étudiants? Je m'interroge sur la pertinence de cette question.
6.12	Trop restrictif (formules trop dogmatiques).
6.13	Il y a habituellement peu d'étudiants à ce cours, les formules proposées sont facilement réalisables dans ce contexte.
6.14	Compte tenu du nombre restreint d'étudiants habituellement inscrits à ce cours, la seule formule de l'exposé magistral est un peu déplorable.
6.15	Les nombreuses formules proposées risquent de tenir compte de n'importe quelle grandeur de groupe d'étudiants.
6.16	On ne peut l'évaluer parce qu'il nous manque les renseignements pertinents: nombre d'étudiants, ressources.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>7</u>	La ou les formule(s) pédagogique(s) proposée(s) favorise(ent)-elle(s) la concrétisation des objectifs spécifiques?
RESULTATS	OUI: <u>36</u> NON <u>8</u> AUCUNE REPONSE: <u>5</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>92%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
7.1	A condition qu'on se figure qu'il y a des objectifs spécifiques.
7.2	Il n'y en a aucune de proposée. Dire si on se reporte à la page suivante.
7.3	Pas telles que présentées puisqu'elles sont beaucoup trop vagues.
7.4	Du moins si on devine ce qui se passera éventuellement.
7.5	Pour ce qui est de la lecture... quant au séminaire, tout dépend de son déroulement.
7.6	Qu'est-ce que concrétisation?
7.7	En partie.
7.8	Objectif no. 4.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
7.9	On ne peut répondre à cette question car on ne connaît pas le dosage de ces stratégies.
7.10	En particulier les travaux pratiques, films et visites.
7.11	Probablement.
7.12	La formule aide le professeur à passer son contenu.
7.13	Très variées.
7.14	Apparemment si on s'entend sur ce qu'est la concrétisation.
7.15	On ne connaît pas les objectifs.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>8</u>	La ou les formule(s) pédagogiques(s) proposée(s) facilite(ent)-elle(s) la transmission du contenu détaillé?
RESULTATS	OUI: <u>40</u> NON <u>5</u> AUCUNE REPONSE: <u>3</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>94%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
8.1	On ne voit pas d'empêchement.
8.2	Il faut aussi tenir compte de l'objectif: initiation ou études poussées.
8.3	En autant qu'il y a un retour sur le vécu.
8.4	Selon toute vraisemblance!
8.5	En autant que les étudiants savent lire.
8.6	Transmission ou intégration?
8.7	Qu'est-ce qu'apprendre? Ce n'est pas seulement transmettre des connaissances. Question à repenser. Cf. qu'est-ce qu'apprendre d'Olivier Reboul. P.U.F.
8.8	On ne peut répondre à ces questions car on ne connaît pas le dosage de ces stratégies.

NO. DE REFERENCE	REMARQUES (SUITE)
8.9	Oui, si on se reporte à la page suivante.
8.10	Pas telles que présentées puisqu'elles sont beaucoup trop vagues.
8.11	Permettent... sans toutefois <u>faciliter</u> ... à moins que le séminaire soit révolutionnaire...

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>9</u>	La ou les formule(s) pédagogique(s) proposée(s) favorise (ent)-elle(s) la participation active de l'étudiant à son apprentissage?
RESULTATS	OUI: <u>37</u> NON <u>8</u> AUCUNE REPONSE: <u>3</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>94%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
9.1	Non, ou du moins pas de façon particulière.
9.2	A condition que ce qui est vaguement énuméré soit fait.
9.3	Oui, si on se fie à ce qui est donné plus avant dans le syllabus.
9.4	Question difficile. Réponse unique impossible.
9.5	C'est une situation privilégiée d'interaction avec un cadre théorique.
9.6	Il faut replacer cet apprentissage dans la formule de "séminaire intégré".
9.7	Période de travail d'équipes et période de questions prévues.
9.8	Parce que les formules utilisées sont répétitives.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
9.9	Mises en situation.
9.10	A la condition que les exposés magistraux ne tiennent pas trop de place, ce qui n'est pas spécifié.
9.11	L'étudiant est récepteur.
9.12	C'est l'étudiant qui aura la plus large participation à ce cours. Est-ce à dire qu'il participe à son apprentissage?
9.13	Au moins trois sur quatre des formules proposées devraient favoriser cette participation.
9.14	Si l'étudiant intègre, dès le départ, la notion de participer pour apprendre.
9.15	Dépend de la pondération des diverses méthodes pédagogiques. Oui, si la part des laboratoires et des lectures dirigées est importante.
9.16	Oui et comment!

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>10</u>	Le contenu détaillé du syllabus correspond-il aux objectifs spécifiques?
RESULTATS	OUI: <u>40</u> NON <u>3</u> AUCUNE REPONSE: <u>5</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>94%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
10.1	En autant qu'on devine ce qui pourrait servir d'objectifs spécifiques.
10.2	En partie!
10.3	Sauf "certaines dimensions du groupe".
10.4	Voir les documents cités.
10.5	Il décrit bien les connaissances à acquérir. Il ne tient pas compte des habiletés à développer.
10.6	Apparemment, on ne peut évaluer si ce sont vraiment les principales thématiques ou <u>certaines</u> thématiques.
10.7	En autant qu'on devine les objectifs spécifiques qui seraient appropriés.
10.8	C'est un contenu qui est encore moins détaillé que ce qui est dans l'annuaire... alors... il n'y a pas de

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
10.8	contenu détaillé...
10.9	Ce sont de véritables thèmes et il y en a beaucoup trop.
10.10	Mais risque de la manquer car présenté très différemment. Semble perdre l'idée importante de l'annuaire: il y a différentes théories...
10.11	D'autres éléments de contenus pourraient être substitués.
10.12	En étroite relation.
10.13	Le contenu détaillé découle bien du résumé.
10.14	En partie oui, 5 éléments sur 8.
10.15	Il en découle directement, i.e. semble tout aussi restreint par rapport à la description à l'annuaire.
10.16	Les objectifs spécifiques n'étant pas spécifiés, on ne peut répondre.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>11</u>	Le contenu détaillé permet-il de rencontrer tous les objectifs spécifiques du syllabus?
RESULTATS	OUI: <u>37</u> NON <u>6</u> AUCUNE REPONSE: <u>5</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>90%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
11.1	Idem à la question 10 (Les objectifs spécifiques n'étant pas spécifiés, on ne peut répondre).
11.2	En partie seulement.
11.3	Permet de rencontrer la plupart des éléments annoncés au résumé.
11.4	Sans exception.
11.5	Les objectifs doivent être précisés pour s'assurer de rencontrer cette exigence.
11.6	Il n'y en a pas.
11.7	Trop vague et trop inclusif.
11.8	Impossible de vérifier car trop global.
11.9	En autant qu'on devine.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
11.10	Il y a un seul objectif de pressenti, le contenu semble permettre de l'atteindre.
11.11	Voir les documents cités.
11.12	Sauf "certaines dimensions du groupe".
11.13	Objectifs spécifiques absents.
11.14	L'objectif spécifique no. 3 n'est pas présent.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>12</u>	Le contenu détaillé est-il suffisamment précis pour en saisir les limites?
RESULTATS	OUI: <u>36</u> NON <u>10</u> AUCUNE REPONSE: <u>2</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>96%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
12.1	Voir les documents cités.
12.2	Les thèmes sont mentionnés, on ne sait pas ce qu'ils comportent.
12.3	Très précis et bien limité.
12.4	Se perd en des détails inextricables.
12.5	Il est très difficile, en lisant le contenu détaillé, de savoir exactement de quoi il sera question pendant ce cours.
12.6	Aucune idée de l'ampleur et de l'orientation du contenu. Est-ce un cours d'introduction aux différents aspects? Répartition du temps selon différents aspects?
12.7	Très facile à saisir.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
12.8	Simple énumération élaborée.
12.9	Si elles existent!

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>13</u>	Le contenu détaillé de ce cours est-il semblable au contenu d'autres cours de votre programme et pour lesquels il existe un code et un titre différents?
RESULTATS	OUI: <u>2</u> NON <u>41</u> AUCUNE REPONSE: <u>5</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>90%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
13.1	Pour en être vraiment certain, il faudrait comparer le syllabus avec celui de psycho-sociale II.
13.2	Unique en son genre.
13.3	Il existe des relations entre ce cours et deux autres du programme. Ce cours permet un approfondissement de notions effleurées dans les autres cours.
13.4	On répond à la question à partir de l'information qui vient des étudiants du Conseil de module. Le contenu détaillé tel qu'il apparaît au syllabus vu, ne permet pas de répondre à cette question.
13.5	Théoriquement non, pratiquement, pas sûr!
13.6	Et le PPU-1011 se complètent.
13.7	Il n'existe pas d'autres cours semblables.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
13.8	S'agit-il ici d'évaluer le programme?
13.9	En 1983-84, cette dimension sera examinée. Le cours s'offrant pour la première fois en 1982-83.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>14</u>	Le syllabus propose-t-il un mode d'évaluation?
RESULTATS	OUI: <u>40</u> NON <u>8</u> AUCUNE REPONSE: <u>0</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>100%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
14.1	Mode d'évaluation inclus dans le document "Intervention généagogique".
14.2	La pondération n'y est pas inscrite.
14.3	Le mode d'évaluation n'est pas clair: - 3 travaux courts - 75% - 1 entrevue orale - 25% - 1 travail sur une période - ? - discussions - ?
14.4	Mais il doit être précisé dans plusieurs de ses éléments car il manque des critères et des précisions.
14.5	Mais les critères ne sont pas explicités suffisamment pour que le professeur puisse apprécier avec justice. Il faudra expliciter ces critères.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
14.6	Ce n'est pas un mode d'évaluation qui est proposé, mais une simple énumération d'action.
14.7	Ce qui est donné succinctement est tout à fait insuffisant pour que l'étudiant puisse juger.
14.8	Le type d'examens n'est pas précisé. Textes: on ne peut savoir ce que c'est.
14.9	Le syllabus propose des activités susceptibles de servir à l'évaluation mais ne fixe aucune pondération de ces activités en regard de la cote à obtenir.
14.10	Re: documents contenus.
14.11	Mode déterminé avec le groupe en ce qui concerne l'aspect pratique (mode d'évaluation et critères).

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>15</u>	Le mode d'évaluation proposé permet-il de mesurer l'atteinte des objectifs spécifiques?
RESULTATS	OUI: <u>33</u> NON <u>10</u> AUCUNE REPONSE: <u>5</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>92%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
15.1	Si l'examen en couvre l'ensemble des données.
15.2	Pas d'objectifs précisés.
15.3	Probablement, quand il sera précisé... pour le moment, impossible de le dire...
15.4	Particulièrement le 50% n'a rien à faire (ou peu) avec un cours d'anthropologie... on y mesure plutôt l'habileté des étudiants en dissertation française. Il faudrait changer de cours.
15.5	Probablement, lorsqu'il sera précisé.
15.6	Vraiment très difficile à dire...
15.7	Mode d'évaluation inclus dans le document "Intervention génagogique".

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
15.8	Pas de relations nécessaires.
15.9	Si on considère le document "guide technique".
15.10	Difficile à dire car très peu détaillé.
15.11	Peut-être, ce n'est pas clair.
15.12	En autant...
15.13	Voir document cité.
15.14	Une partie de l'évaluation fait appel à un objectif qui n'est pas mentionné dans les objectifs spécifiques: lier la théorie à du concret. L'objectif est de cerner des thématiques.
15.15	Probablement, dans la vision de l'ensemble de ce cours.
15.16	Comment s'effectue la mesure?
15.17	En partie.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>16</u>	Le syllabus fait-il état des critères qui serviront à l'évaluation de l'étudiant?
RESULTATS	OUI: <u>17</u> NON <u>31</u> AUCUNE REPONSE: 0 POURCENTAGE DE REPONSES: <u>100%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
16.1	Des critères sont indiqués, pas d'indicateurs cependant.
16.2	Oui en partie: dans le travail.
16.3	Voir document cité.
16.4	Tant les travaux courts que l'examen oral risquent (à moins que des critères soient explicités durant le cours) de produire une évaluation très subjective.
16.5	Très rare.
16.6	A discuter à chaque fois avec le groupe d'étudiants.
16.7	Si on considère le document "guide technique".
16.8	Mode d'évaluation inclus dans le document "Intervention pédagogique".
16.9	Pertinence.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
16.10	Les critères sont difficiles à mesurer cependant, il n'y a aucun indicateur rattaché à ces critères.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>17</u>	Le mode d'évaluation proposé est-il le même pour tous les étudiants?
RESULTATS	OUI: <u>39</u> NON <u>7</u> AUCUNE REPONSE: <u>2</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>96%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
17.1	Dans une très grande partie. Un choix est possible dans les travaux suggérés.
17.2	Le mode est absent.
17.3	Les critères ne sont pas nécessairement les mêmes. On ne connaît pas la pondération de chaque critère.
17.4	Résumés de textes ou exposés d'étudiants. L'étudiant a-t-il le choix?
17.5	Avec un "mode" aussi vague, chaque étudiant risque d'être jugé avec des critères subjectifs.
17.6	C'est sous-entendu.
17.7	Pas actuellement car trop vague.
17.8	Avec des critères aussi vagues, il n'y aura pas d'égalité ou d'objectivité lors de la correction.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
17.9	Pas tant que des critères plus précis ne seront pas explicités.
17.10	Le syllabus n'en fait pas mention.
17.11	A cause des variations individuelles en l'absence de critères explicites.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>18</u>	Le mode d'évaluation proposé respecte-t-il la règle académique qui dit que: "en aucun cas, l'examen final, s'il existe, n'intervient dans le résultat global pour plus de 50%"? (Régime des études de premier cycle)
RESULTATS	OUI: <u>38</u> NON <u>2</u> AUCUNE REPONSE: <u>8</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>83%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
18.1	On ne connaît pas la répartition des points.
18.2	Pas de pondération. C'est un cours pour lequel il n'y a pas d'examen final.
18.3	Pas d'examen.
18.4	Ne s'applique pas.
18.5	Pour moi, la question ne correspond pas à ce présent syllabus.
18.6	Je me demande encore si cette question correspond à ce syllabus!!!
18.7	La pondération n'étant pas inscrite, il est impossible de savoir si la règle est observée.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
18.8	Difficile d'établir une distribution entre examen final et évaluation globale.
18.9	Pas d'examen.
18.10	Pas d'examen.
18.11	Distinction entre mémoire et examen final empêche de répondre à cette question.
18.12	Difficile à savoir puisque non précisé.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>19</u>	Le syllabus propose-t-il des références bibliographiques?
RESULTATS	OUI: <u>41</u> NON <u>3</u> AUCUNE REPONSE: <u>4</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>94%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
19.1	Quelques-unes.
19.2	Liste distribuée sur place!
19.3	Pas très nombreuses.
19.4	Une référence.
19.5	Voir annexe à vérifier.
19.6	Seulement les références "obligatoires" (2).*
19.7	Laisse entrevoir une bibliographie plus détaillée à distribuer aux étudiants.
19.8	Deux seulement.
*	Le chiffre indique que 2 personnes ont formulé cette remarque.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>20</u>	Les références bibliographiques proposées couvrent-elles toutes les composantes du contenu détaillé du syllabus?
RESULTATS	OUI: <u>29</u> NON <u>6</u> AUCUNE REPONSE: <u>13</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>73%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
20.1	Dans une large mesure.
20.2	Voir annexe à vérifier.
20.3	Peut-être.
20.4	Je n'ai pas l'information pour juger.
20.5	A moins que les quelques livres proposés soient complets en eux-mêmes.
20.6	Liste distribuée sur place!
20.7	On ne peut répondre.
20.8	Les volumes proposés semblent des volumes d'introduction.
20.9	Peut-être.
20.10	Je ne sais pas.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>
20.11	A peu près.
20.12	Il semble que oui.
20.13	Difficile à évaluer.
20.14	Je ne sais pas.
20.15	J'y insérerais la grille d'évaluation de l'intervention afin de compléter la liste des références bibliographiques.
20.16	Références bibliographiques (composantes du contenu) (mêmes documents).
20.17	Couvre un élément ou deux seulement.

OBJECTIFS SPECIFIQUES	
QUESTION NO. <u>21</u>	Les références bibliographiques proposées sont-elles récentes?
RESULTATS	OUI: <u>25</u> NON <u>9</u> AUCUNE REPONSE: <u>14</u> POURCENTAGE DE REPONSES: <u>71%</u>
<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES</u>
21.1	1976 et plus.
21.2	Sauf trois qui datent de 1972-73 et 80. Peut-être est-ce dû au caractère historique du cours...
21.3	Pas clair.
21.4	Suffisamment.
21.5	On ne peut répondre.
21.6	Très (1975 et plus).
21.7	Je n'ai pas l'information pour juger.
21.8	Quand commence le moment récent?
21.9	Voir annexe à vérifier.
21.10	Une seule référence date des années 70 et plus.

<u>NO. DE REFERENCE</u>	<u>REMARQUES (SUITE)</u>															
21.11	Dans un sujet comme celui-ci, un livre ancien (1950-1965) peut être excellent.															
21.12	Quoique dans le présent cas, il ne soit pas nécessaire.															
21.13	<table><tr><td>Récent?</td><td>Année</td><td>Titre</td></tr><tr><td></td><td>1975</td><td>1</td></tr><tr><td></td><td>1977</td><td>2</td></tr><tr><td></td><td>1978</td><td>2</td></tr><tr><td></td><td>1979</td><td>1</td></tr></table>	Récent?	Année	Titre		1975	1		1977	2		1978	2		1979	1
Récent?	Année	Titre														
	1975	1														
	1977	2														
	1978	2														
	1979	1														
21.14	Quelques-unes.															
21.15	Pas assez clair.															
21.16	Relativement!															
21.17	6/11 datent des années 70 et plus.															
21.18	Très.															
21.19	Les références sont revues et corrigées chaque année.															

APPENDICE 2

FORMULAIRE DU SYLLABUS DE COURS

SYLLABUS DE COURS

numéro du cours	titre du cours	niveau

**1. OBJECTIFS
SPECIFIQUES**annotations
factuelles**2. STRATEGIES
PEDAGOGIQUES**

3.

CONTENU
DETAILLE

169

4. EVALUATION:

Note: "En aucun cas, l'examen final, s'il existe, n'intervient dans le résultat global pour plus de 50%" (Régime des études, août 1978, page 7.1).

170

5. PRINCIPALES REFERENCES

Enseignement donné par:

Nom du professeur

Département

Objectifs du cours:

Il s'agit de préciser les objectifs spécifiques du cours, au point de vue scientifique.

Stratégies pédagogiques:

Il s'agit de préciser la(les) formule(s) et les moyens pédagogiques utilisés pour permettre la réalisation des objectifs et du contenu du cours.

Contenu du cours:

Il s'agit de détailler les thèmes à étudier et de les correspondre à un échéancier de réalisation.

Evaluation:

Il s'agit de proposer les exigences qui serviront de base à la notation du cours, et à la présentation des modes d'évaluation par rapport aux objectifs définis dans le cours.

Références:

Enumération des principales références (livres, articles, documents, etc.) pertinentes aux cours.

Annotations factuelles:

Notes indicatives du professeur sur les changements effectués au cours de la session sur les thèmes couverts ou non, changements aux exigences de l'évaluation, etc.